



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL

MARCELO SIQUEIRA GUILHERME

**A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA E SUA PRIVATIZAÇÃO NA NOVA  
BNCC: O JOGO ENTRE O ESTADO VERSUS MERCADO**

BRASÍLIA – DF

2023

MARCELO SIQUEIRA GUILHERME

A relação entre a educação pública e sua privatização na nova BNCC: o jogo entre o Estado versus mercado

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Política Social da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Política Social.

Orientador: prof. Dr. Newton Narciso Gomes Júnior.

Brasília – DF

2023



MARCELO SIQUEIRA GUILHERME

**A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA E SUA PRIVATIZAÇÃO NA NOVA  
BNCC: o jogo entre o Estado versus Mercado.**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Política Social.

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Newton Narciso Gomes Júnior  
(orientador)

---

Prof. Dr. Evilásio da Silva Salvador  
(membro SER – UnB)

---

Prof. Dr. Marcello Ferreira  
(Membro titular IF-UnB)

---

Prof. Dr. Norberto Mazai  
(membro externo – IDP/IESB)

---

Ada Kallyne Souza Lopes  
(membro suplente – SS/UFMG)

Este trabalho é dedicado àqueles que, em sua labuta diária, procuram promover uma educação formativa e humanizadora, abrem os horizontes dos seres humanos que lhes são confiados e que pouco são reconhecidos pelo seu fazer, porém, sempre lembrados pela vontade indômita de promover mais e mais pessoas, cidadãos e sujeitos autônomos em seu tempo.

Em especial, dedico aos meus primeiros professores – Djalma Guilherme e Gilza Siqueira Guilherme – que ao abrirem mão de seus sonhos, permitiram que seu filho pudesse alcançar sonhos maiores; mesmo em meio à pobreza e privação, jamais deixaram de acreditar na transformação pela educação.

## AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é a Deus por permitir-me perseverar mesmo contra todas as adversidades cotidianas, existenciais e laborais, ao poder da oração e na firmeza da fé e na devoção mariana que me foi transmitida e legada.

À minha esposa Claris Tereza Tondello, às nossas famílias capixaba e paranaense, pela compreensão e persistência em seguir na luta e ousar voos mais altos.

Aos amigos Evilásio, Ana Paula e Ian – nossa família aqui no DF -, Max e Mirizete, Rogério e Corina (Coca), Inácio e Regina, à família Ferreira (Marcello, Deise, Manu), Norberto Mazai e Raquel, as famílias de Jovânio, Arthur, Gustavo, Kléber e Sophie, Adriana e família, Ruben, Sângela e Ângelo Gabriel. Em especial agradecimento aos amigos feitos na estada carioca: Volnei, Matheus e Vânia Pimentel, Elson e Luzia, Eraldo e família, Alexandre Lamenha e família, Cátia e família, Conchita Cozzolino e família, Júlio e Gilda, Paulo e Martha, Frederico Morato e família, profa. Tânia Amélia Assis, Tânia “Maristinha” e Cláudia Abramo, Eliane e Gabriela Gudergues. À Kátia Gonzaga pela perseverança, alegria, simplicidade e dedicação a uma educação humanizadora.

Ao amigo Francisco Alceste Filho (Chico) pela admiração, experiências, partilhas e reflexões nesses 14 anos de amizade.

Agradeço aos meus formadores, ou seja, os meus professores dos quais, a primeira – Maria Ascensão até os de pós-graduação. Com carinho especial à Dorothy Schubert Baião, Maria Celeste, Mariana, Sônia, Yolanda, Suely Borjaille Dalvi, Maria Vitória Ferreira, Penha Leite, Maria Leocídia de Jesus, Maria Helena, Luzia Ferro, Marília e particularmente, a professora Alaerte que, de fato, me encaminhou à docência com seu exemplo, atenção, firmeza no ensino e interesse em formar seres humanos. Meus professores do ensino médio-técnico Gercira Batista, Carlinhos, Carlão, Simonetti, José Guilherme Paixão, Marcão, Ilzinéia, Raquel, Lúcia, Maria Antônia, Dinamar Brandão Drummond, Racilfo Subtil.

Aos meus formadores do ensino superior Maurício Abdalla Guerrieri, José Pedro Luchi, Anacleto, Bajonas Brito Filho, Gilmar Bonamigo, Luís Antônio Dagiós (*in memoriam*), Pedro Bussinger, Giovanna, Donato de Oliveira, Fernando Mendes Pessoa, José Assis, Rivaldo Capistrano, Bernardo, Antônio Vidal Nunes, Jorge Augusto da Silva Santos, Janine, Rodney Eugene Riggs, Edebrande Cavaliere e todos os demais professores do departamento de Filosofia da UFES.

Um especial agradecimento aos meus colegas de Filosofia, turma 1999 e aos que partiram dessa jornada: Néelson Darby, Léo Félix Viana, Hudson, Hermes Brasil de Menezes e Ary. Uma turma que, por fim, tornou-se uma família. Obrigado pela oportunidade ímpar de crescimento e enaltecimento da nobreza de cada um nesses 24 anos de convívio.

Aos meus colegas de trabalho nas escolas onde lecionei: Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória (Vitória) e, em particular, Weliton Adriano Fiorese, Amarildo Melo, Carlos Tesch, Jackson, Adriano, Leonardo, Ana Cristina; Centro Educacional Charles Darwin (profa. Terezinha), colegas do Colégio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Lago Sul) Vera e Elvis, à maravilhosa equipe do Colégio Passionista (Asa Sul), aos colegas do Centro Educacional Leonardo da Vinci (Asas Sul e Norte e Taguatinga), aos colegas Renan, Hudson Silva, Álvaro, Carlos Zaranza e os colegas do Colégio Marista Champagnat de Taguatinga; aos admiráveis Norton, Juarez, Aloísio Scala, Carlos Augusto, César Berçott (Marista – Asa Sul); aos colegas feitos no colégio La Salle – Águas Claras e incentivadores do sucesso, da amizade e dos trabalhos em conjunto: Jane Grey, Suzana, Itamara, Catarina, Eraldo, Alysson César, Ana Carolina, Cristiano, Flávia, Diórgene “Deda”, Marcela, Cristina, José Alex, Antenor, Franksuelle, Elton, Laércio “Pitt”, André Chaur, Carina (*in memoriam*), Roberta, Rafael, Pedro Ivo, Hortência, aos auxiliares: Roberta, Ingrid, Sérgio ; aos colegas do Colégio Marista São José – Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro, tanto docentes quanto colaboradores, aos amigos da comunidade São José, em Petrópolis (RJ) e à Geni, Ângela, Maria Alice, Sérgio, Cida, Gedeon, Edna, Edmilson, Elias, Emerson Madson (Stella Maris – Taguatinga).

Aos meus ex-alunos e eternos amigos Helton Fontenelle, as gêmeas Thayane e Thatyane Demonico, Daniel e Daniel, Rafael “Esquerda” pelo carinho, atenção,

alegrias e rica amizade no início de minha vida docente e, por extenso, aos ex-alunos que tive no DF.

Aos grandes amigos vivendo no exterior Clayton e Dawn, Júlia e Vinícius, Tiago (EUA), Selediana e Davi (Argentina), Tony Launay (França), Maria Lúcia e Neide (Itália), Rosalina e João (Portugal) pelo incentivo e orações.

Aos meus colegas de grupo de estudos; Lúcio, Jorge, Júlia, Maiara, Juraildes, Olívio, Camila e Rozimeire Satiko pelas muitas reflexões, partilhas, desafios, risos e narrativas nas sextas-feiras nesses anos de estudo. Para vocês a minha eterna gratidão e partilha de vida. Mesmo não fazendo parte do grupo, aqui menciono os amigos Thiago e Fernandes Zitha pela gratidão da vida.

Ao meu diletíssimo orientador prof. Newton Narciso pelos momentos de indagação, orientação, fascínio pela leitura e cinema, trocas culturais e experiências de vida. Obrigado por aceitar o desafio e, ainda sabendo que o desafio de educar é constante e as vitórias e derrotas fazem parte da dinâmica da vida, crer ser possível transformar o chão da fábrica com todos os revezes que presenciamos na educação atualmente.

Aos meus grandes amigos feitos na caminhada da vida comunitária e eclesial no EAC, MAC e EJC, tios e tias, feitos nos encontros e viagens. Obrigado pelos amigos capixabas, mineiros (Paracatu e Gov. Valadares) e os feitos na jornada pelo Brasil afora.

Aos amigos Fernando César Motta e família, dona Juarita, Fabíola Motta, Virgílio César, José Ramos Conceição, família Da Rós Malacarne, Guilherme da Rós, Adriana e Felipe, Lourival Bastos Filho, Teresa Gimenes Corrêa, sr. José Oliveira Corrêa (in memoriam) e Ivete Gimenes, Fabiano e família, Abdo e Terezinha, Abdo José, Lucas e Miguel e respectivas famílias, Luzia Merçon Vieira e família, Dimas K. Ruiz e família, Neander Moscon e família, Marcelo Veloso e família, Fernando e Geraldo além de todos os amigos do ES.

Ao amigo sacerdote Eribaldo Pereira dos Santos (Sabará – MG) pela força e incentivo para que esse trabalho fosse adiante. E aos irmãos Mariana e Joaquim Correia Lima da Cunha e Menezes pela mútua admiração e carinho.



E, por fim e não menos importante, aos professores do Departamento de Política Social que - tanto no mestrado quanto no doutorado -, foram determinantes para continuarmos na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Obrigado pela dedicação!

## RESUMO

A nova BNCC fora saudada como a evolução da educação brasileira, porém, eivada de questões que põem as conquistas populares para a educação pública em risco. A ascensão neoliberal e as políticas públicas visando a atração do capital especulativo para a economia brasileira. Na esteira das reformas estruturais, há a gradual perda da autonomia do MEC e o favorecimento da participação dos organismos financeiros internacionais, da UNICEF, de grupos empresariais nacionais em promover uma reviravolta na educação nacional, aparelhando a estrutura do MEC visando a equiparação a indicadores e metas propostas pela OCDE. A intensificação de exames de larga escala internacionais (PISA) e nacionais (SAEB) visam mostrar a debilidade do Estado e a inoperância na gestão educacional global, ou seja, de uma reforma educacional motivada por interesses internacionais visando a captura dos recursos e transformação da educação pública nacional. Os instrumentos para essa captura são a BNCC e o NEM (Novo Ensino Médio) que, em ampla discussão na atualidade promovem a destruição da educação pública, a perda dos direitos constitucionais garantidos na CF 88, a precarização da formação humana com um currículo vazio de sentido e com o ingresso de disciplinas voltadas ao interesse mercadológico, da formação do autômato funcional e vazio de criticidade social. O aparelhamento privado na esfera estatal tem garantido significativas conquistas para o empresariado brasileiro em detrimento da coletividade e que, conseqüentemente, a perda da própria cidadania. Nesse sentido, a BNCC e o NEM ampliam as diretrizes e propostas de reformulação do Estado presentes no Consenso de Washington e precarizam as conquistas sociais no campo educacional. Entretanto, não há resistência sem luta: os movimentos sociais pró-educação e sua representatividade na arena política ampliam o campo de tensão entre os dois polos em busca de um só objetivo: a garantia constitucional do direito à educação ou a transferência da gestão para a iniciativa privada.

Palavras-chave: educação, privatização, BNCC, NEM, reforma curricular.

## ABSTRACT

The new BNCC was hailed as the evolution of Brazilian education, however, riddled with issues that put popular achievements for public education at risk. The neoliberal rise and public policies aimed at attracting speculative capital to the Brazilian economy. On the back of the structural reforms, there is the gradual loss of the autonomy of the MEC and the favoring of the participation of international financial organizations, UNICEF, national business groups in promoting a turnaround in national education, equipping the structure of the MEC with a view to matching indicators and targets proposed by the OECD. The intensification of large-scale international (PISA) and national (SAEB) exams aim to show the weakness of the State and the ineffectiveness of global educational management, that is, an educational reform motivated by international interests aimed at capturing resources and transforming education national public. The instruments for this capture are the BNCC and the NEM (New Secondary School) which, in broad discussion today, promote the destruction of public education, the loss of constitutional rights guaranteed in CF 88, the precariousness of human training with an empty curriculum of sense and with the entry of disciplines focused on the marketing interest, the formation of the functional automaton and void of social criticism. Private equipment in the state sphere has guaranteed significant achievements for the Brazilian business community to the detriment of the community and, consequently, the loss of citizenship itself. In this sense, the BNCC and the NEM expand the guidelines and proposals for the reformulation of the State present in the Washington Consensus and precarious the social conquests in the educational field. However, there is no resistance without a fight: pro-education social movements and their representativeness in the political arena expand the field of tension between the two poles in search of a single objective: the constitutional guarantee of the right to education or the transfer of management to the private initiative.

Keywords: education, privatization, BNCC, NEM, curriculum reform.

## RÉSUMÉ

Le nouveau BNCC a été salué comme l'évolution de l'éducation brésilienne, cependant, criblé de problèmes qui mettent en péril les réalisations populaires de l'éducation publique. La montée néolibérale et les politiques publiques visant à attirer des capitaux spéculatifs dans l'économie brésilienne. Sur le dos des réformes structurelles, il y a la perte progressive de l'autonomie de la MEC et la promotion de la participation des organisations financières internationales, de l'UNICEF, des groupements d'entreprises nationales dans la promotion d'un redressement de l'éducation nationale, dotant la structure de la MEC de en vue d'aligner les indicateurs et les objectifs proposés par l'OCDE. L'intensification des examens internationaux (PISA) et nationaux (SAEB) à grande échelle visent à montrer la faiblesse de l'État et l'inefficacité de la gestion globale de l'éducation, c'est-à-dire une réforme de l'éducation motivée par des intérêts internationaux visant à capter les ressources et à transformer l'éducation nationale. public. Les instruments de cette captation sont le BNCC et le NEM (Nouveau Lycée) qui, aujourd'hui largement débattus, promeuvent la destruction de l'enseignement public, la perte des droits constitutionnels garantis dans le CF 88, la précarité de la formation humaine avec un cursus vide de sens et avec l'entrée de disciplines centrées sur l'intérêt marketing, la formation de l'automate fonctionnel et vide de critique sociale. L'équipement privé dans la sphère étatique a garanti des réalisations importantes pour la communauté des affaires brésilienne au détriment de la communauté et, par conséquent, la perte de la citoyenneté elle-même. En ce sens, le BNCC et le NEM élargissent les lignes directrices et les propositions de reformulation de l'État présentes dans le Consensus de Washington et précaires les conquêtes sociales dans le domaine éducatif. Pourtant, il n'y a pas de résistance sans combat : les mouvements sociaux pro-éducation et leur représentativité dans l'arène politique élargissent le champ de tension entre les deux pôles à la recherche d'un objectif unique : la garantie constitutionnelle du droit à l'éducation ou le transfert de gestion à l'initiative privée.

Mots clés : éducation, privatisation, BNCC, NEM, réforme curriculaire.

## RESUMEN

El nuevo BNCC fue aclamado como la evolución de la educación brasileña, sin embargo, plagado de problemas que ponen en riesgo los logros populares para la educación pública. El ascenso neoliberal y las políticas públicas dirigidas a atraer capitales especulativos a la economía brasileña. A espaldas de las reformas estructurales, se encuentra la pérdida paulatina de la autonomía del MEC y el favorecimiento de la participación de los organismos financieros internacionales, UNICEF, grupos empresariales nacionales en promover un vuelco en la educación nacional, dotando a la estructura del MEC de con miras a adecuar los indicadores y metas propuestos por la OCDE. La intensificación de los exámenes de gran envergadura internacional (PISA) y nacional (SAEB) apuntan a mostrar la debilidad del Estado y la ineficacia de la gestión educativa global, es decir, una reforma educativa motivada por intereses internacionales encaminada a captar recursos y transformar la educación nacional pública. Los instrumentos para esta captura son el BNCC y el NEM (Nueva Escuela Secundaria) que, hoy en amplia discusión, promueven la destrucción de la educación pública, la pérdida de los derechos constitucionales garantizados en el CF 88, la precariedad de la formación humana con un currículo vacío de sentido y con la entrada de disciplinas enfocadas al interés del marketing, la formación del autómatas funcional y carente de crítica social. El equipamiento privado en el ámbito estatal ha garantizado logros significativos para el empresariado brasileño en detrimento de la comunidad y, en consecuencia, la pérdida de la propia ciudadanía. En ese sentido, el BNCC y el NEM amplían los lineamientos y propuestas para la reformulación del Estado presentes en el Consenso de Washington y precarizan las conquistas sociales en el campo educativo. Entretanto, não há resistência sem luta: os movimentos sociais pró-educação e sua representatividade na arena política ampliam o campo de tensão entre os dois polos em busca de um só objetivo: a garantia constitucional do direito à educação ou a transferência da gestão para a sector privado.

Palabras clave: educación, privatización, BNCC, NEM, reforma curricular.

## LISTA DE SIGLAS

ABAVE – Associação Nacional de Avaliação Educacional

ABE – Academia Brasileira de Educação

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AE – Ação Empresarial

AMBEV - Americas' Beverage Company (Companhia de Bebidas das Américas)

APE – Academia Paulista de Educação

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

ASSUPERO – Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM (ou WBG) – Banco Mundial / World Bank Group (Grupo Banco Mundial)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

BTG PACTUAL – Banking and Trading Group Pactual

CF 88 – Constituição Federal de 1988

CAQ – Custo Aluno-Qualidade

CAQi – Custo Aluno-Qualidade inicial

CD – Currículo Diversificado

CEB – Conselho da Educação Básica

CIA – Central Intelligence Agency (Agência Central de Inteligência)

CIVES – Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNDE – Conselho Nacional do Direito a Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional das Indústrias

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CPT – Centro de Pesquisa e Tecnologia Objetivo

CW – Consenso de Washington

DF – Distrito Federal

DRCFLS – David Rockefeller Center for Latin Studies

ECO 92 – Conferência Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro – 1992)

EaD – Ensino a Distância

EMC – Educação Moral e Cívica (disciplina)

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FEBRABAN – Federação Brasileira dos Bancos

FED – Federal Reserve (Reserva Federal)

FHC – Fernando Henrique Cardoso (governos)

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNE – Fundo Nacional do Ensino Público

FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBOVESPA – Instituto Bolsa de Valores de São Paulo

IF – Itinerário Formativo

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional

MBA - Master of Business Administration (programa de pós-graduação)

MBL – Movimento Brasil Livre

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC – USAID – Ministério da Educação e Cultura / United States Agency for International Development (Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional)

MOBRAL – Mobilização Brasileira para a Alfabetização

MP – Medida Provisória

MPB – Movimento pela Base (organização)

NEM – Novo Ensino Médio

NCLB – No Child Left Behind (Nenhuma Criança Deixada para Trás)

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo

OSPB – Organização Social e Política do Brasil



PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PE – Pernambuco (estado)

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNBE – Pensamento Nacional das Bases Empresariais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSD – Partido Social Democrático

RBI TV – Rede Brasileira de Informação Televisão

RBS – Rede Brasil Sul

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TDICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPE – Todos pela Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

UNFPA – United States Population Fund (Fundo de População das Nações Unidas)

UNICEF - United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIP – Universidade Paulista

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – United States Agency for International Development (Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional)

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro1: Composição dos grupos empresariais no TPE .....	87
Quadro 2: A reforma de Francisco Campos .....	116
Quadro 3: Estrutura do sistema educacional brasileiro LDB 4.024/61 .....	129
Quadro 4: Grade curricular do sistema educacional brasileiro (Lei 4.024/61 – LDBEN) .....	130
Quadro 5: Analfabetismo no Brasil .....	133
Quadro 6: A etapas de construção da BNCC.....	152
Quadro 7: Competências e habilidades – BNCC – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas .....	178
Quadro 8: As maiores empresas educacionais do Brasil e seus proprietários..	199
Quadro 9: Estabelecimentos de educação básica que declararam não ter computadores ao Censo da Educação Básica - Brasil e grandes regiões, 2015 a 2021 .....	211
Quadro 10: As duas mentalidades .....	220
Quadro 11: Ranking dos países na avaliação PISA – 2018 .....	229
Quadro 12: Currículo da FGB – NEM – 2023 .....	231
Quadro 13: Disciplinas componentes do Itinerário Formativo (IF) .....	232
Quadro 14: Matrículas no Ensino Médio por categoria (IBGE/PNAD) .....	237
Quadro 15: Matrículas no Ensino Médio por categoria (Censo Escolar/INEP): pública federal, pública estadual, pública municipal e privada .....	238
Figura 1: A estrutura curricular e sua sustentação .....	224

O que mais engana nesse tipo de atitude é que ela vem embrulhada em pacotes bonitos. Essas pessoas proclamam seu entusiasmo pela sala de aula, mas dela se ausentaram, sem protestos, há anos. Exaltam como o ambiente da escola é maravilhoso, mas é difícil achá-lo.

Leandro Karnal. *Conversas com um jovem professor.*

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>Capítulo 1: A mundialização do capital e a investida na educação</b> .....	19
1.1. Aspectos teóricos .....	19
1.2. O Consenso de Washington e a tríade Banco Mundial, FMI e UNICEF .....	24
1.2.1. Uma pequena história do subdesenvolvimento da América Latina .....	24
1.3. A educação sob a ótica do capital.....	35
1.4. As conferências internacionais de educação e o alinhamento com o capital.....	41
1.4.1. A 1ª Conferência sobre a Educação Mundial: Jomtien (Tailândia).....	43
1.4.2. A 2ª Conferência sobre a Educação Mundial: Dakar (Senegal).....	45
1.4.3. A 3ª Conferência Mundial sobre Educação: Incheon (Coréia do Sul).....	46
<b>Capítulo 2: Os grupos educacionais</b> .....	57
2.1. O sistema educacional estadunidense e sua reforma .....	58
2.2. A empresa educacional brasileira.....	70
2.2.1 O Grupo Objetivo .....	75
2.2.2 O Todos pela Educação .....	77
2.2.3 A estrutura do Todos pela Educação .....	83
2.2.4. A “crise” na educação e a oportunidade de implante das reformas pelo TPE .....	95
<b>Capítulo 3: A evolução histórica da educação no Brasil</b> .....	103
3.1. A construção do sistema de ensino brasileiro.....	107
3.2. A educação na República Velha .....	110
3.3. A educação no Estado Novo .....	114
3.4. A reforma Capanema.....	118
3.5. A Constituição de 1946, os movimentos pela educação e o surgimento da LDBN.....	121
3.6. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	128
3.7. Os movimentos de educação popular e o aparelhamento ideológico na educação pública nacional.....	133
<b>Capítulo 4: As reformas educacionais na década de 1990 e o nascimento da BNCC</b> .....	142
4.1. A construção da Base Nacional Comum Curricular .....	145
4.2. Aspectos para a construção da BNCC .....	149
4.2.1 Construindo a base comum curricular.....	155
4.2.2. Um currículo nacional sem uma base convincente.....	160
4.2.3. Os CAQ e CAQi e sua relação com os investimentos para a educação pública.....	169
4.3. As deficiências na aprendizagem e a valorização das competências e habilidades.....	172

4.4. A docência sob risco na ótica mercantilista educacional.....	182
Capítulo 5: A construção do autômato funcional.....	191
5.1. A tecnologia como um vetor da alienação escolar .....	192
5.2. A BNCC e a oferta de ensino virtual .....	207
5.3. O autômato funcional na prática .....	215
5.4. O currículo empresarial e a precarização do Ensino Médio .....	221
5.5. O material didático .....	238
5.6. Uma reformulação na BNCC e no NEM .....	242
Considerações finais.....	250
REFERÊNCIAS .....	256
ANEXOS.....	263

## INTRODUÇÃO

O cotidiano brasileiro é contumaz em conferir a três esferas da vida social a capacidade de não serem discutidas - religião, futebol e política – embora promovam calorosas e, em muitas situações, paixões exacerbadas. Ninguém costuma ficar imparcial a tais questões tamanhos fervor, interesse e uma grande chance de fundamentar-se as ideias no senso comum.

Porém, há uma quarta esfera a qual, também causa um certo incômodo, com um acento no senso comum e na capacidade de emissão de pré-juízos e pré-conceitos sobre a sua função e, quiçá, se deve ainda estar nas mãos do Estado ou ser delegada a outrem, ou seja, a iniciativa privada: a educação. A maior promotora da formação humano-social, no entanto, se encontra em um ofensivo ataque por parte do capital arquitetado por organismos financeiros internacionais e por agências de fomento da ONU em escala global que subordina os governos e ministérios, secretarias dos países aos ditames, diretrizes, objetivos de uma educação global. Os quesitos qualidade, eficiência, fluidez de recursos, desburocratização, objetivação dos ensino e aprendizagem, a formação em tempo integral, a aplicação de avaliações de larga escala, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, a transformação do currículo como uma extensão do projeto de domínio do capital e a incipiência dos conteúdos ministrados aos discentes e a transferência gradual de recursos públicos da educação para a iniciativa privada, quer seja por meio de programas que privam recursos em áreas essenciais da educação pública.

Não obstante, a escola passa a ser gerida como uma empresa que visa resultados de curto prazo, meramente mercantis, um campo de aplicação de saberes voltados para o domínio das habilidades e competências, a gestão do capital humano, a otimização do tempo, a massificação de ideologias empresarias tornadas pedagógicas, a limitação da capacidade de raciocínio, da reflexão e da ação direta dos discentes e a supressão dos aspectos emotivos tornados como resiliência e autogestão de suas emoções. A cooperação dá o seu lugar à competitividade, aos projetos de interação-integração tão caros e necessários à vida social e afetiva são transformados em projetos científicos que pouco – ou quase nada – estimulam a capacidade criativa senão voltada a interesses financeiros, incute-se a ideia de mentes empreendedoras que se transformam em verdadeiros heróis empresariais

trazidos à ambiência escolar onde troca-se a pedagogia por uma dinâmica predadora onde somente os mais fortes sobrevivem.

Não obstante, a ausência gradual de senso crítico é acentuada com a supressão de disciplinas que as estimulem ou, grosso modo, são tratadas como enfadonhas e sem sentido para o que se busca na vida pós-escolar, pensamento esse – em parte – assumido como um mantra, uma verdade absoluta e que, desde cedo, forma seres inaptos e incapazes de compreender a sociedade e mundo ao seu redor.

A perda da autonomia de si mesmo e, conseqüentemente, a promoção de uma verdadeira revolução educacional atende pelo nome de reforma, se reproduz nos discursos políticos, nas práticas sociais e na implantação de bases curriculares e programas que expandem os tentáculos do capital internacional: as plataformas educacionais permitem manter, em tempo integral, o aluno conectado ao conhecimento transmitido, mede-se o tempo de execução de comandos em atividades direcionadas, estimula-se a competição com os chamados softwares e jogos educacionais que desintegram o indivíduo e alimentam um autômato subserviente e fiel, capacitado às respostas rápidas e incapacidade de refletir sobre as mesmas. De fato, as reformas atendem aos interesses dos grupos empresariais que, por extensão, trazem as empresas de tecnologia avançada além de promoverem uma concentração empresarial na educação brasileira e, não somente, aparelham a esfera política na promoção de seus interesses quer sejam nos congressos, nas secretarias e ministérios e na massificação de seus interesses junto à população no uso do aparato midiático.

No entanto, o objetivo não é somente moldar uma educação empresarial mundo afora: há a intenção clara de drenar os recursos do fundo público educacional desses países e, de forma desvelada, promover a educação privada com o gradual esvaziamento da educação pública e usando parte de sua mão-de-obra para seus intentos e manutenção de um perverso *modus operandi* social que não permite a promoção de indivíduos entre as classes, ou seja, uma educação objetivada para suprir alguns postos no mecanismo do capital ao passo que priva a maioria dos seus indivíduos em acessar os serviços do Estado.

Esse ataque ao ensino público, por sua vez, não somente ficou no plano hipotético como a sua testagem, modelagem e eficiência se presentificou em objetivos



claros e experimentos feitos em nações-teste do neoliberalismo e de uma política neoconservadora forte intercalada com os interesses de redução da participação do Estado na ordem social-econômica-financeira (FREITAS, 2018; HARVEY, 2008; MARTINS, 2016; SPRING, 2018). A formação de entidades empresariais para a defesa (de seus interesses) da educação revestidas com o lustre da cidadania e do direito inalienável à educação torna-se um forte instrumento para a politização das políticas educacionais públicas, primando pela transformação das escolas em estruturas próprias para a gestão da educação empresarial, da busca constante da aferição de resultados rápidos e que, no entanto, não refletem a realidade da educação e de aplicação de políticas redundantes que precariza ainda mais a educação pública. Aliados a isso, os interesses políticos e as alianças entre entes públicos e privados que dilapidam o orçamento educacional e, como moeda de troca, mantêm a forma opressiva de uma pobreza estrutural.

Estaríamos, de fato, numa encruzilhada quanto ao papel da educação para a formação de novos cidadãos? Embora seja uma pergunta retórica, em sua prática, visivelmente o fosso da desigualdade social se expressa no chão das escolas acentuado pela violência, pela burocratização, pela pobreza de conhecimento e instrução, por estruturas precárias, pela atuação volitiva dos governantes, pela evasão escolar que são evidenciadas no cotidiano escolar.

A necessidade de uma reforma educacional não visa ao bem coletivo e, tão pouco, permitirá uma mudança social através da educação, ao contrário, a uniformiza e entrega ao capital internacional mediante acordos e tratados internacionais de cooperação que tende – como afirma Gentili (1998, p. 19) a “uma profunda reforma administrativa que conheça que tão-somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos”. Objeta-se não somente uma educação para resultados efetivos, mas, única e exclusivamente para o lucro. Consequentemente, a educação torna-se a galinha dos ovos de ouro e a concentração de escolas tornadas empresas, a massiva propaganda e técnicas comerciais de fidelização da clientela, profissionais habilitados e preparados para garantir a empregabilidade e, ao mesmo tempo, em que se aliena quanto a classe e o seu fazer no trabalho. A alta rotatividade, a implantação de tecnologias educacionais, o sistema híbrido de ensino e aprendizagem, a ampliação do uso de atividades remotas e em tempo integral se apresentaram como elementos de mudança da ambiência da sala de aula e não

medem a qualidade do ensino e da aprendizagem que, nesse ponto, as redes privadas de ensino apresentam os sinais dessa mudança. Na rede pública de ensino, a precarização se apresenta na estrutura educacional, no acesso à rede de água e esgoto tratado, na alimentação, no acesso à informação por meio de redes telemáticas que apresentam o fosso da desigualdade regional nas escolas públicas (ABRINQ, 2023, p. 54) e alimentam a sanha do mercado em análises focais quanto a gestão e a focalização dos recursos públicos a elas destinado.

Uma reforma educacional que não atende as reais necessidades do público-alvo e esvazia o fazer pedagógico reduzindo-o à processos gerenciais de resposta rápida, que visem corrigir o problema em curto prazo e que, potencialmente, retornam à realidade das escolas e ecoam na mídia o velho jargão neoliberal de que, essas mesmas reformas, sejam contínuas e profundas, mudando o arcaísmo (FERNANDES, 2022) e propiciando o ingresso da nação no futuro próspero e do desenvolvimentismo. Como acusa Gentili (1998, p. 19), a reforma não tende ao aspecto educacional, mas, administrativo e que objetiva “despublicizar” a educação, a transferi-la para a esfera da competição privada”, conferindo-lhe o papel de uma mera mercadoria, rentável e atraente.

O Consenso de Washington (BATISTA, 1994; KUCZYNSKI, WILLIAMSON, 2004), apresentado como uma alternativa aos problemas latino-americanos quanto ao desenvolvimento regional, traz a natureza da precariedade e espoliação do neoliberalismo aceito pelas economias de seus países. A transferência dos ativos públicos às mãos do grande capital não se resumiu às empresas e riquezas nacionais passadas às empresas e grupos privados como, também, fazia-se necessário reformas na esfera social dos Estados e que envolviam uma dinâmica perversa que envolvia a arena política no assalto aos direitos constitucionais garantidos por lutas e conquistas sociais há bastante tempo. Reformas impopulares como as da saúde, da previdência social, do trabalho primaram pela transferência de gestão e pela precariedade acentuada na sua oferta.

Um ataque ofensivo aos direitos e conquistas consolidados em cartas magnas, dessa vez, atingem a educação é patrocinado pelos organismos financeiros mundiais e pelas agências das Nações Unidas. Reformas que se fazem urgentes e necessárias, porém, omitindo os efeitos e estragos que causam, de modelos e experiências

educacionais que aumentaram a desigualdade social entre o público e o privado (DUPAS, 2003; MÉSZÁROS, 2008), causando tensões nas esferas social e política e que alcançam – não somente – os países em desenvolvimento como os países desenvolvidos e centrais do capitalismo. Enquanto o patrocínio das reformas se apresentava em fóruns internacionais e de ampla participação dos agentes empresariais e dos estatais, a resistência às reformas também se apresentava – em igual teor – em conferências públicas, na arena política, na conscientização da classe e nos movimentos sindicais. A ideologia do progresso e do desenvolvimento omitia, em grande parte, a capacidade de uma reflexão mais profunda entre os ganhos e os danos que se efetivam após sua implementação e, em sua generalidade, jamais são alcançadas em seu intento.

E por que discutir a educação? Não somente por estar envolvido profissionalmente, numa caminhada de mais de duas décadas nas escolas privadas, como perceber um triste cenário de formação de um autômato funcional que envolve todas as etapas da educação. Os processos de socialização tendem a rarear num ambiente abertamente competitivo e que visa destruir o oponente com fundamentos irracionais e por um conseqüente “cancelamento”. Um espaço abertamente competitivo, clientelista, deformado quanto ao propósito de formação humana, gerencial, disruptivo e que não admite o fracasso e que potencializa o processo de rejeição e exclusão dos menos aptos. A escola privada é, grosso modo, a reprodução de uma sociedade competitiva e egoísta; a escola pública sofre com a mácula preconceituosa de ineficiência, leniência e descaso.

Notoriamente, ao comparar as duas ofertas educacionais de maior amplitude, evidenciam-se também duas realidades claras e distintas: aquela em que a oferta de ensino gratuita é tida como incapaz daquela em que a oferta de ensino de qualidade é medida pelo valor da mensalidade paga, pelos recursos disponíveis que visem alcançar a excelência educacional, propiciar o acesso ao conhecimento e que, por fim, usa dos mesmos instrumentos de coação e mecanismos de exclusão social aos envolvidos no processo e, destacam-se os principais: o aluno, o professor e a família.

As mudanças no espaço escolar se apresentaram com forte evidência em fim da década de 1990 e no curso do presente século, numa aberta competitividade entre marcas abrangidas por empresas educacionais, pela intensificação do trabalho

docente e do ensino em tempo integral do discente, das modificações na estrutura escolar tendendo à horizontalização das funções administrativo-pedagógicas, da acessibilidade e dos meios dispostos às famílias em apresentarem as falhas e queixas na oferta do serviço escolar além de um processo de informatização do material pedagógico e de uma escola-atacado onde se oferece desde o material escolar até o hardware disposto – em regime de comodato – para o processo de aprendizagem. Um regime taylorista-fordista (ANTUNES e PINTO, 2018) com acentos toyotista quanto à flexibilização do processo de aprendizagem.

As reformas educacionais brasileiras tenderam ora por manter as benesses da classe dominante, ora por permitir que as classes subjugadas pudessem ascender e, desse modo, manter a dinâmica do capital. Quando se fez necessário, a expansão do capital desenvolvimentista, a mão-de-obra egressa do ensino fundamental II (antigo ginásio) ou mesma do ensino médio (ensino secundário), mais barata e tendo o necessário de especialização supria as demandas da indústria de base e de transformação, criando as chamadas *escolas polivalentes*, capazes de formar mão-de-obra de rápida absorção quanto a formação básica de competência do Estado. Entrementes, esse modelo de escola rivalizava com as *escolas técnicas* que atendiam a segmentos específicos do mercado em funções que exigiam um pouco mais de qualificação e formação técnica qualificada. Cabia a elite o acesso aos cursos superiores, em sua grande parte, oferecidos pelas universidades e centros superiores de ensino público.

Percebe-se, desse modo, o ardid que a elite brasileira impôs ao Estado na manutenção de suas benesses e, aos objetivos da educação superior pública ao seu atendimento: uma formação de qualidade no ensino, investimentos em pesquisa, projetos de extensão e o diploma que lhe conferia – em algumas situações ainda vigentes – o caráter de doutor. Tais titulação e o peso da origem garantiam ascendência sobre os demais indivíduos e a perversa manutenção do status quo social.

Com a luta constante pela inclusão social por meio da educação, movimentos sociais pró-educação exigiam o maior acesso das classes inferiores por meio da luta por direitos, direitos esses garantidos constitucionalmente ainda que houvesse o claro interesse da classe dominante em não permitir entregar tudo o possível. Manobras de

gabinete, influências diretas nos governantes e governos, aparelhamento das estruturas da burocracia estatal e a defesa aberta da classe dominante na arena política e que permite, de forma ampla, que empresas dos mais variados segmentos vejam no ramo educacional formas evidentes de maximização de lucros.

Ficar inerte ou simplesmente ignorar esse quadro desfavorável é, no mínimo, a aceitação e complacência com as políticas que, aos poucos, minam os direitos conquistados, tornam a educação como um acesso à privilegiados e acaba por eclipsar o futuro de crianças, adolescentes e jovens ao mercado de trabalho e à cidadania.

Assim, têm-se o caráter de denúncia de um projeto que, ao ganhar corpo, ressalta a utopia de uma educação desejável e não possível.

Um dos grandes desafios da educação é a redução das desigualdades sociais e da pobreza ainda tão evidentes na sociedade brasileira. A distância na formação de crianças, adolescentes e jovens nas redes de ensino pública e particular refletem de como a educação foi (é) tratada no Brasil: embora se tenha a consciência dos problemas, as soluções passam muito além da realidade tangível. No último governo – 2019-2022 -, evidenciou-se o escárnio e a politização ideológica em tratar a educação como um foco de reprodução de ideologias passadas aos discentes pelos docentes, pelo processo de militarização nas escolas públicas, pelo “fervor” nacionalista de um passado opressor e da violência e cerceamento do pensamento (muito presente nas escolas militarizadas), por sucessivos ministros de Educação identificados com grupos ideológicos de apoio ao governante, reproduzindo, perseguindo, ecoando o ideário neoconservador de seu líder embora estivessem profundamente identificados em entregar o fundo público educacional aos interesses do capital privado e de estabelecimento da política dos vouchers educacionais (proposta pelo ministro Abraham Weintraub então, um dos expoentes do governo de Jair Bolsonaro), de desmonte das escolas públicas, de uma verdadeira “caça às bruxas”. No caminho desse processo, a pandemia da CoVid19 que acentuou a precariedade atingindo a sociedade como um todo.

A própria pandemia da CoVid19 serviu para mostrar o fosso da desigualdade escolar entre a rede privada e a rede pública: enquanto as escolas públicas enfrentaram um longo período de inatividade e de dependência do Estado em firmar

acordos de cessão de internet banda larga para seus discentes, a rede privada – ou as grandes escolas da rede privada – conseguia agir com uma perda de sete a dez dias, o tempo de inatividade e retomada das aulas, dispondo de recursos de aumento na capacidade de rede de banda larga, aulas híbridas em tempo reduzido e adaptação da rotina escolar ao modelo híbrido embora, como já ressaltado, não se tenha uma dimensão real da aprendizagem e a defasagem nesse período de isolamento social. O retorno às atividades escolares expôs outros problemas de natureza social causadas pelo isolamento como o desemprego nas famílias e a saúde mental debilitada ante a exposição de tragédias difundidas pelos meios de comunicação em larga escala.

O controle social experimentado com o confinamento permite um ajuste amplamente utilizado no sistema educacional: o acompanhamento e a mensuração de horas e práticas nas plataformas educacionais garantido o controle do acesso dos discentes e docentes a estas. Em geral, as empresas educacionais “estimulam” seus corpos docente e discente ao acesso ao universo de atividades, interações, jogos e simulações, acesso a bancos de dados, sítios de notícias entre outros tantos mais, de forma intensificada e progressiva. O constante aperfeiçoamento e tempo dispendido nas plataformas serve como um instrumento de mensuração do aproveitamento e aprimoramento das habilidades e competências exigidas para a aprendizagem e que vai do ensino fundamental I ao ensino médio, fato esse que define o seu tempo de acesso necessário ao dispêndio de tempo em outras atividades no universo virtual. Por sua vez, os docentes são avaliados pela produção, acesso, interações e tempo para desenvolvimento de atividades que permitam o desenvolvimento quantitativo do discente e se reflita em maiores aproveitamentos nos exames de larga escala.

Embora essa reforma seja tida como primordial para a elevação da qualidade de ensino no Brasil, o mesmo não se reverte em processos inclusivos e qualificação e valorização da docência: a carência de profissionais docentes em áreas consideradas vitais na BNCC – Matemática, Ciências da Natureza e Línguas Portuguesa e Inglesa – e o número de vagas ociosas ou por abandono nas licenciaturas preconiza um efeito danoso para as gerações futuras e, da qual, o encurtamento do processo de participação popular na construção da matriz curricular nacional e a competência destinada aos membros federativos na construção de seu próprio currículo expõe a quimera educacional brasileira que identifica e acusa os

culpados embora isente-se de apresentar uma solução conjunta, democrática, participativa, à qual os sujeitos e destinatários do processo educacional participem. Ecoa-se nos fóruns, mídia, congressos, simpósios a urgência das reformas e a boa colocação no ranking internacional de educação ao mesmo tempo em que se retira do processo vozes contrárias e dados empíricos atestando o desastre eminente. Assim, só há uma salvação: tornar a educação pública gestada pelas empresas e o mercado eficiente, eficaz, próspera e rentável.

O receituário neoliberal apresenta suas armas e instrumentos ideológicos que marcam terreno nas políticas públicas, estimula o mascaramento e os danos em médio e longo prazo com a entrega gradual da gestão da educação pública aos interesses privados e, ao mesmo tempo, promove uma verdadeira concentração de empresas dos mais variados segmentos do mercado em aquisição e expansão de escolas ou marcas. Escolas tradicionais têm desaparecido ou encerrado suas atividades ante a agressividade mercadológica e o discurso de uma melhor qualidade de ensino conferida nas aprovações em certames universitários e nas melhores colocações. Também, a pandemia foi um vetor para que muitas unidades escolares fossem fechadas, porém a aquisição de escolas pelas empresas educacionais acentuou-se na última década. As aquisições foram – e são feitas - por meio de fundos empresariais apoiados em segmentos do ramo da construção civil, das bebidas, das empresas agroindustriais, de fundos de investimentos estrangeiros e de bancos, empresas de tecnologia, empresas do ramo imobiliário entre outros segmentos. Uma das empresas – Eleva Educacional - possui o aporte de um fundo bilionário que investe na aquisição das escolas de alto rendimento e com um seleto grupo de clientes que permite visibilidade e a formação esmerada dessa elite que, efetivamente, assumirá os postos-chave da administração pública e das empresas privadas.

O grande capital usa de suas formas de aparelhamento do Estado uma das formas mais evidenciadas é a de apresentar seus interesses na arena política em seu benefício próprio penalizando o Estado e a sociedade. Triches *et al* (2019, p. 21) especifica as Propostas de Emenda Constitucional (PEC) e, em particular, a PEC 241 que institui o novo regime fiscal e que limita os gastos públicos “com o setor primário ao montante investido no ano anterior, o que, na prática, reduz progressivamente os investimentos nos serviços públicos por vinte anos”. Em outras palavras, o freio dado aos investimentos do Estado nos serviços atinge, de forma direta, a educação pública

como um todo. Entretanto, ao frear os investimentos públicos, espera-se que o capital privado seja atraído para aumentar a capacidade produtiva investindo no Estado brasileiro e, dessa forma, gerar emprego, renda e progresso.

Ainda no aspecto das reformas educacionais, o Novo Ensino Médio (NEM) apresenta a face precarizante da educação brasileira com um currículo flexível, aumento da carga horária, o “direito de escolha” por parte do discente o que, embora, seja conduzida pelas empresas educacionais em um leque de ofertas de disciplinas que pouco – ou quase nada – faz referência direta à sua escolha profissional. No caso da docência e, prevendo uma lacuna profissional no mercado, o NEM prevê que profissionais com base no notório saber que possam, dessa forma, substituir profissionais formados nas áreas mediante um conhecimento raso. Não obstante, a reforma também atinge o material didático que suprime substancialmente conhecimentos em prioridade à síntese e “saltos” históricos correspondendo aos interesses das avaliações de larga escala.

Spring (2018) demonstra que o processo de privatização do ensino público profundamente influenciada pela necessidade do capital em promover sua expansão por meio de reformas e ajustes necessários para adequar os sistemas aos seus interesses diretos. Para isso os teóricos da Escola de Chicago e, em particular, Milton Friedman, foram eficazes em formular fundamentos que reduzissem o poder estatal, priorizassem políticas subordinadas aos interesses das grandes corporações e preparassem meticulosamente a mão-de-obra necessária e apta ao ideário da empregabilidade e empreendedorismo. Os agentes econômicos – OCDE, Banco Mundial -, trabalharam de forma eficaz em colocar na consciência social a capacidade de não depender do Estado, da eficiência na oferta dos serviços públicos o que, de fato, seria primazia da iniciativa privada ao eliminar a burocracia e trabalhar mediante os resultados estabelecidos previamente.

Submetendo aos interesses econômicos e corporativos, a educação estadunidense fora alvo direto das transformações por meio de uma profunda reforma educacional, associando um currículo empresarial, aumento da carga horária, intensificação do sistema de avaliação em larga escala, de forma distrital até a nacional e a efetivação de uma política meritocrática (ZUBOFF, 2020; MARKOVITZ, 2021) aplicada como recompensa aos melhores colocados nas avaliações e, por



extensão, aos próprios estabelecimentos educacionais. O ajuste coordenado pelas corporações empresariais sob a chancela do governo dos EUA, contou com a criação de uma força-tarefa capaz de identificar os problemas na educação mediante a leitura criteriosa de relatórios governamentais mostrando as lacunas e falhas do sistema educacional estadunidense e, dos quais, ajustes necessários se faziam urgentes para a adequação do grande sistema à modernidade econômica e suas transformações sociais. Um gigantesco laboratório num país-continente, a exemplo do Brasil, e que resultou na manutenção do status quo, uma política de desqualificação das instituições de ensino público, a setorização de *escolas charters* e das de bairro, de uma extrema competição entre os docentes e o desincentivo – provocado pela baixa remuneração e exposição pública à violência e pré-julgamentos – expõe um sistema arruinado pela insanidade do capital (RAVITCH, 2011).

Freudenberg (2022, p. 158) comenta sobre esse processo nos EUA

Nas últimas décadas, no entanto, o muro entre o público e o privado se tornou poroso, e, ainda mais recentemente, o setor privado e as grandes empresas reivindicaram maior participação na definição de políticas, gastos e práticas de educação. (...) essa tendência, avaliando como as mudanças do capitalismo moderno afetaram o papel dos mercados na educação, como influenciaram a função da educação na promoção do bem-estar e em que medida pais, estudantes e comunidades resistiram a essas mudanças. A questão fundamental é: a presença crescente do capital privado na educação infantil e nas escolas de ensino fundamental, médio e superior nos Estados Unidos reduziu o impacto positivo da escolarização no bem-estar, na equidade e na democracia?

Freudenberg (2022, p. 159) enfatiza o grande interesse não só das empresas locais na educação, mas, as empresas globais nas quais

Em 2011, o CEO da News Corp., Rupert Murdoch, mostrou o interesse do setor privado por essa nova oportunidade, observando que, “quando se trata do ensino fundamental e do médio, vemos um setor de quinhentos bilhões de dólares, apenas nos Estados Unidos, que está desesperadamente à espera de ser transformado por grandes inovações. Em 2019, a capitalização de mercado das empresas de ensino cotadas em bolsa no mundo era de cerca de 190 bilhões de dólares, sendo a maioria das empresas da China e dos Estados Unidos

Um mercado atraente, em expansão, e que permite que o próprio mercado brasileiro seja alvo de empresas de educação global, porém se faz necessário a

investida direta na arena política, no patrocínio de políticos e no frequente *lobby* constituído nas estruturas governamentais.

A resistência às mudanças na educação pública se apresenta num acirrado campo de batalha entre o público e o privado com seus exércitos apresentando seus fundamentos na perspectiva de conscientização dos indivíduos sociais. Resistências estudantis em todo o mundo se apresentam frente as ofensivas do capital (LAVAL, 2019; LAVAL e DARDOT, 2018; GENTILI e SILVA, 2015). No caso do Brasil, os estudantes secundaristas em São Paulo, propagandeando-se para demais estados brasileiros motivados – a princípio -, contra o aumento da passagem dos ônibus na cidade de São Paulo e expandindo-se para causas próprias da educação. Essas manifestações e resistência dos movimentos estudantis ficaram conhecidas como as Jornadas de Junho, ocorridas em 2013, que procuraram questionar as políticas públicas e ampliação das reformas impopulares que vilipendiavam conquistas sociais lançando um obscuro futuro à nação.

Destarte a situação de precarização no ensino público e, por regra, que alcança a rede privada, o vetor da pobreza (YANNOULAS, 2011) se apresenta como um indicativo decorrente desse processo, não só no aspecto material, quanto no aspecto cognitivo.

Diante dos desafios postos a questão de partida é: a quem interessa a privatização do ensino público brasileiro e quais são as consequências para as gerações futuras com a BNCC?

Passada a pergunta, tem-se a hipótese principal, descrita como a formação de três categorias de profissionais para o mercado: a primeira compreendida na formação de uma elite que mantém o seu *modus operandi* e status quo social; a segunda que se constitui dos *autômatos funcionais* objetivo focal e evidente na BNCC e no NEM e, por fim, uma terceira categoria de excluídos, marginalizados, desprovidos dos direitos essenciais e relegados à cidadãos de categoria inferior.

Como objetivo geral, procuramos articular as relações do grande capital, das corporações, agentes financeiros e organismos internacionais na profundidade das reformas e, em particular, a reforma educacional visando capturar recursos do fundo público educacional para os grupos empresariais escolares e da ação de grandes

agentes financeiros, dos *think tanks*, institutos e formadores de opinião no sistema educacional brasileiro. Dentre os objetivos específicos, a compreensão da formação dos grupos empresariais educacionais na história da educação brasileira, da elite nacional e dos movimentos sociais no campo educacional e o papel do Estado nesses embates. E o papel do Consenso de Washington na aplicação das reformas estruturais no estado brasileiro e, em específico, a captura do sistema educacional público presentes na BNCC.

Na estrutura da tese, os capítulos assim se apresentam:

Capítulo 1: a mundialização do capital e a investida na educação, aspectos teóricos, o Consenso de Washington e a tríade Banco Mundial, FMI e Unicef; um pequeno histórico do subdesenvolvimento na América Latina, a educação sob a ótica do capital; as conferências internacionais de educação e o alinhamento com o capital: a 1ª conferência sobre a educação mundial: Jomtien (Tailândia), a 2ª conferência sobre a educação mundial: Dakar (Senegal), a 3ª conferência sobre a educação mundial: Incheon (Coréia do Sul), os grupos educacionais.

Capítulo 2: o sistema educacional estadunidense e a sua reforma, a empresa educacional brasileira, o Grupo Objetivo, o Todos pela Educação (TPE), a estrutura do Todos pela Educação, a “crise” na educação e a oportunização de implante das reformas pelo TPE.

Capítulo 3: a evolução história da educação no Brasil, a construção do sistema de ensino brasileiro, a educação na República Velha, a educação no Estado Novo, a reforma Capanema, a constituição de 1946, os movimentos pela educação e o surgimento da LDBN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os movimentos pela educação popular e o aparelhamento ideológico na educação pública nacional.

Capítulo 4: as reformas educacionais na década de 1990 e o nascimento da BNCC, a construção da Base Nacional Comum Curricular, aspectos para a construção da Base Nacional Comum Curricular, construindo a base comum curricular, um currículo nacional sem uma base convincente, o CAQ e o CAQi e sua relação com os investimentos para a educação pública, as deficiências na aprendizagem e a

valorização das competências e das habilidades, à docência sob risco na ótica mercantilista educacional.

Capítulo 5: a construção do autômato funcional, a tecnologia como um vetor da alienação escolar, a BNCC e a oferta de ensino virtual, o autômato funcional na prática, o currículo empresarial e a precarização do Ensino Médio, o material didático, uma reformulação na BNCC e no NEM.

### **Método e procedimentos metodológicos**

As Ciências Humanas se destacam por apresentarem uma miríade de fenômenos e aspectos sobre o mundo humano e as suas implicações nas mais variadas áreas de ação. A compreensão que pode vir da visão filosófica, antropológica, sociológica entre outras e que se intrincam em analisar uma série de fenômenos e eventos que orbitam a esfera humana e contribuem para análises em outras áreas de conhecimento, contribuindo e enriquecendo para a pesquisa e análise dos eventos e fatos.

Ao abordar a questão da natureza histórica do processo de privatização e da reforma educacional que chega à BNCC e o NEM, tem-se em vista o marco inicial do chamado *Toward Renewed Economic Growth in Latin America* (Rumo ao crescimento econômico renovado na América Latina) um estudo proposto pelo *Institute for International Economics* (Instituto de Economia Internacional), analisando as combalidas economias latino-americanas e a proposta de profundas reformas estruturais à luz do ideário neoliberal. Alguns elementos analisados para a confecção de tal documento foram a crise da dívida externa que implicavam nas economias da Argentina, do Brasil e do México (1983), o risco sistêmico de quebras e calotes nas dívidas com os bancos internacionais entre outros fatores. Dessa forma, elaborou-se um documento que demonstrava – além das reformas estruturais – a venda do patrimônio público, um programa de austeridade fiscal para equilíbrio das contas públicas.

Desse mesmo estudo sairá o documento intitulado *The Progress of Policy Reform in Latin America* (O andamento da reforma de políticas públicas na América Latina), em 1990, conhecida pelo nome de Consenso de Washington. Esse documento embasa as grandes reformas estruturais em curso no Brasil e iniciadas

nos anos 1990 em sucessivos governos ditos “reformistas”, com o uso da ideologia de reformar para o progresso da nação. As reformas pronunciadas permitiram o ingresso do capital estrangeiro e o fenômeno da concentração das empresas e a aplicação das modernas formas da gestão administrativa e econômica, pautadas no trinômio eficiência, eficácia e de uma gestão enxuta objetivada para a lucratividade e rentabilidade.

Os alcances das reformas, entretanto, não cessaram: os avanços nas áreas previdenciária, da saúde, do trabalho e da educação visam, de forma efetiva, minar as conquistas sociais obtidas na CF – 88, de aprimorar a estrutura econômica permitindo a competição internacional e o desenvolvimento econômico que evidencia o país no cenário mundial.

Ao analisar esses cenários externos e internos e as implicações sociais internas, procuramos observar – linearmente – de como o processo de construção de uma nova base nacional comum curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio (NEM) cumprem os interesses do capital em capturar os recursos do fundo público educacional, de modo a garantir o seu *modus operandi*, quer seja por uma política meritocrática e apartada do sentido real que a educação possui o seu fim, quer seja na proposição de projetos na arena política que lhes favorecem, bem como no aparelhamento ideológico e composição das – e nas - equipes de trabalho que se debruçaram em idealizar, construir e efetivar as reformas de seu interesse na BNCC e no NEM.

Ao abordarmos a nossa pesquisa e, dada a diversidade de métodos e metodologias que surgem para explicar um fenômeno e evento, fizemos a escolha pelo método de pesquisa qualitativa e exploratória. Entende-se ser exploratória pois, procura aproximar a pesquisa dos dados problematizados na pesquisa.

Conforme Severino (2007, p. 214), a pesquisa qualitativa apresenta-se como um “trabalho *pessoal* no sentido em que ‘qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador envolvimento com tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida’” motivo, pelo qual, a experiência, a vivência acadêmica e a apreensão dos eventos decorrentes nas últimas décadas com a educação objetivaram tal empreendimento.

A natureza é a pesquisa bibliográfica (realizada a partir de registros disponíveis, de pesquisas em livros, documentos impressos, artigos, teses, dissertações e etc.) necessária à revisão de literatura.

A indagação acerca do mundo da educação associada às mudanças operadas pelo capital nas últimas décadas demonstra que a realidade em capturar a educação como uma fonte de lucro, com constantes renovação de quadros anuais, em uma variável constante que permite fluxos nas redes privadas. A rede pública de ensino – onde se concentram o maior número de matrículas –, apresenta-se em um aspecto de pouca competitividade e uma face da burocracia estatal que permite a estabilidade docente e a gratuidade de matrículas, embora as estruturas físicas apresentem precariedade quanto ao *quantum* da formação e disponibilidade de recursos tecnológicos que facilitem o processo educacional com vistas à uma melhor qualificação do ensino. No aspecto burocrático, a verticalização da estrutura de governo escolar não permite auferir qualidade na gestão e na objetividade de resultados que permita a competição interpares.

Entretanto, a constância de recursos disponibilizados pelo fundo público educacional, gerido diretamente pelo Estado e entes federativos, constitui como uma meta a ser conquistada pelas empresas e grupos educacionais. O ataque constante à ineficácia e à gestão burocratizada, paquidérmica e objetivando exclusivamente a formação humana, apresentam-se como armas no metadiscurso que tende, ao mesmo tempo, acusar e denunciar o Estado e exaltar a excelência de empreendedores que veem na educação uma forma clara de capitalizá-la, torná-la competitiva, eficiente e descentralizada da burocracia estatal.

### **Pesquisa bibliográfica**

Uma vez delimitados o tema, o objeto, as hipóteses e o referencial teórico, buscou-se compreender a estrutura da pesquisa com base na bibliografia sugerida e explorada para a pesquisa.

Nas disciplinas, nos foram sugeridas leituras que complementavam e davam a fundamentação que desdobravam de algumas questões surgidas na leitura e construção dos capítulos. A tensão experimentada entre as leituras e a realidade posta no cotidiano, por sua vez, nos fixou em entender algumas particularidades que

não permitissem abrir outros campos de investigação que - embora sejam instigantes – e não ignorados, por fim - possam, enfim, se entrecruzar no curso das discussões acerca da BNCC e do NEM.

É um assunto que não se encerra em uma tese; o trabalho de investigação é incessante e instigante quanto aos resultados que surjam – no curso da história recente e futura – no próprio campo educacional.

A busca por bibliografia versou sobre a relação entre o capitalismo e a educação de forma a compreender os atores, elementos, eventos e implicações que levam à reforma educacional com seus antecedentes e elementos históricos e as consequências imediatas das tensões entre os interesses públicos e privados na arena política e a construção do autômato funcional assim categorizados:

- 1) Capitalismo, neoliberalismo, capitalismo dependente, Consenso de Washington, agentes financeiros mundiais e declarações mundiais de educação;
- 2) Grupos educacionais, educação mundial, educação brasileira, história da educação brasileira;
- 3) Políticas educacionais, BNCC, tecnologia, reformas educacionais brasileiras;
- 4) Contrarreformas, relatórios temáticos, precarização, automação educacional, trabalho docente.

### **Pesquisa documental**

Com o aporte teórico da pesquisa bibliográfica, a busca por fontes que amparavam a pesquisa se deu em relatórios temáticos, sítios de acesso ou materiais enviados para o correio eletrônico por meio de cadastro em empresas educacionais e de fornecimento de dados empíricos incorporados a esta produção.

Na seleção de dados considerados visto como relevantes, consideramos a busca em sítios vinculados às empresas educacionais, fóruns sociais de participação popular, movimentos sociais pela educação, plataformas do INEP e do MEC, institutos de pesquisa a saber:

- 1) Formação de empresas educacionais: relatório baixado e impresso do site Tricontinental (<https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/>).

- 2) Gráficos e infográficos sobre a educação, infância, juventude e pobreza: obtidos em material impresso ou extraído de sítios sobre a temática (<https://observatorio.movimentopelabase.org.br>).
- 3) Dados sobre o cenário da educação brasileira, censo escolar entre outros: proposição de reformas e estruturação das políticas públicas educacionais (<https://www.worldbank.org/pt>) , acompanhamento dos dados do Censo Educacional (<https://inep.gov.br>) , cenário da infância e adolescência no Brasil – 2023 – Fundação Abrinq (<https://www.fadc.org.br/>).
- 4) Dados sobre o PNE: (<https://pne.mec.gov.br/>) e as avaliações do SAEB (<https://inep.gov.br>).

A disposição desses materiais se encontra como material anexo.



## **Capítulo 1: A mundialização do capital e a investida na educação**

### **1.1. Aspectos teóricos**

As mudanças operadas pelo capital no mundo nas décadas de 1990 e seguintes trouxeram profundas transformações na relação entre os indivíduos sociais, sociedades, Estados, transformações essas que consistiram em mudanças benéficas tanto quanto maléficas ao tecido social. A privatização dos serviços públicos, bem como a venda dos ativos estatais passados ou financiados pelo Estado aos grupos privados – com base na competitividade e eficiência dos serviços e empresas públicas – têm sido a tônica dos governos desde os anos 1990 e, ao mesmo tempo, a qualidade desses mesmos serviços seleciona clientes que podem gozar dos melhores enquanto uma grande massa fica desprovida dos benefícios e universalização equitativa dos mesmos. Não obstante, apregoou-se que a privatização traria benefícios imensos, com gestão e eficácia dos serviços oferecidos a população e de uma melhor gerência do Estado nos recursos advindos da coleta e aplicação dos impostos pagos pelos contribuintes. Teríamos um verdadeiro paraíso de prosperidade – aumentada na confiança de uma moeda forte e dos ajustes do Estado para a plenitude econômica – dando ao país a confiança de sermos uma nação respeitada e atraente aos investimentos do capital externo.

Porém, “a carruagem vira uma abóbora” quando antes se traz à tona os escândalos e lesão do erário com as mesmas privatizações, atendendo aos interesses do capital seja ela nacional ou estrangeiro, na venda das empresas públicas. Siderúrgicas, telefônicas, bancos, estaleiros, empresas estratégicas passam às mãos do grande capital com largos anos de pagamento ao Estado abrindo espaço para a busca incessante de lucro e rentabilidade, gestão eficiente, redução do quadro pessoal, investimento em automação (ou tecnologia), a concentração do mercado, a intensificação do trabalho assim como o incentivo ao trabalho remoto, forçosamente transformam o universo do trabalho gerando impactos mesmo na legislação trabalhista.

Chesnais (1996), Viana (2009), Duménil e Lévy (2014) e Wood (2014) ressaltam o surgimento da tríade mercado, política e Estado, como uma relação interdependente, facultando a expansão do capital mediante a defesa dos seus interesses na arena política e, desse modo, incitar a promoção de mudanças pelo

próprio Estado, por meio de reformas e de leis que possam marcar o seu domínio. Reformas impopulares como as do trabalho, da previdência, dos marcos regulatórios que beneficiam seus interesses e, desse modo, expandir-se livremente.

Ante o movimento do capital, a acumulação flexível, a aplicação da ideologia neoliberal, a submissão dos estados aos imperativos do mercado, uma política internacional centrada no poder das potências hegemônicas e do aparato bélico como força, surge uma expressão que enfatiza o poder do capital e sua expansão nessa nova configuração mundial que se chama imperialismo.

A definição de imperialismo, em Harvey (2008, p. 31), compõe-se como um termo que, em seu uso, denota a complexidade e polemicidade de seu contexto, o qual, define como uma variedade do chamado “imperialismo capitalista” em que:

(...) fusão contraditória entre “a política do Estado e do império” (o imperialismo como projeto distintivamente político de parte de atores cujo poder se baseia no domínio de um território e numa capacidade de mobilizar os recursos naturais e humanos desse território para fins políticos, econômicos e militares) e “os processos moleculares de acumulação do capital no espaço e no tempo” (o imperialismo como um processo político-econômico difuso no espaço e no tempo no qual o domínio e uso do capital assumem a primazia).

Nesse sentido, o imperialismo é uma junção de forças entre o poder estatal, o poder bélico e o poder financeiro-econômico que permite ao capital sua expansão ancorada no apoio desses poderes.

Já Wood (2014) aponta os três entes aludidos por Harvey (2008) acentuado que, há uma nítida separação entre as ações e os interesses dos entes na expansão do capital em que:

O imperialismo capitalista exerce seu domínio por meios econômicos, pela manipulação das forças do mercado, inclusive da arma da dívida.

O Estado é vital para esse tipo de dominação, de formas que serão discutidas adiante. Mas a separação entre a dominação política e econômica cria uma relação muito complexa entre o Estado e o poder econômica. Isso inevitavelmente afeta, entre outras coisas, a resistência à dominação e a condução da luta de classes. Essa relação característica entre as esferas econômica e política no capitalismo sempre gerou um problema para os movimentos anticapitalistas.

Evidenciando-se em Wood (2014, p.22):

A coerção nas sociedades capitalistas é então exercida não somente pessoal e diretamente por meio de força superior, mas também indireta e impessoalmente pelas compulsões do mercado. As classes

dominantes, com a ajuda do Estado, têm condições de manipular essas compulsões, e certamente o fazem em seu próprio interesse, mas é difícil associá-las a uma única fonte de poder.

Hiatt (2008) apresenta um longo relato das consequências do imperialismo, porém, destacando a armadilha da dívida, a interferência das empresas globais nos assuntos dos estados, o livre consentimento para as práticas de corrupção, a imposição de cumprimento de contratos – muitos dos quais, lesivos -, a aplicação de uma ampla agenda de privatizações. A presença de organismos financeiros mundiais faz com que as economias dependentes fiquem inteiramente subordinadas aos interesses dos interesses capitais.

Desse modo, Hiatt (2008, p. 43) observa:

A dívida mantém os países do Terceiro Mundo sob controle. Dependentes de ajudas, empréstimos, reagendamentos e rolagens da dívida para sobreviver – para nem falar em se desenvolver -, eles foram obrigados a reestruturas suas economias e reescrever suas leis para atender às condições impostas pelos programas de ajuste estrutural do FMI e pelo Banco Mundial. Ao contrário dos EUA, eles não controlam a moeda-reserva do mundo e, assim, não têm autonomia para manter por muito tempo sem crise financeira.

A armadilha da dívida possui, em seu bojo, as temíveis crises do capital e a violência por meio do poder bélico como forma de garantia e fluxo dos recursos estratégicos.

Também Harvey (2008, p. 35) ressalta o poder das práticas imperialistas como uma expansão da lógica territorial do poder, termo extraído da Sociologia como territorialismo. Um caso atual é a expansão do capital sobre as reservas energéticas siberianas para a produção de gás e petróleo na região do Ártico dominadas por empresas privadas russas, norueguesas por meio de incentivos fiscais concedidos pelo governo russo não se importando com os povos autóctones e a degradação ambiental promovida pela extração dessas riquezas. Da mesma forma, há interesses capitais das empresas britânicas na exploração de minerais em áreas de conflito nas África e Ásia, da exploração de fosfato em ilhas do Pacífico desertificando e expulsando levas humanas para outras áreas de conflito. A lógica imperialista é perversa, subversiva e amoral quando trata dos interesses alheios ao seu próprio poder de exploração e sob a qual:

As práticas imperialistas, do ponto de vista da lógica capitalista, referem-se tipicamente à exploração das condições geográficas desiguais sob as quais ocorre a acumulação do capital, aproveitando-se igualmente do que chamo de as “assimetrias”, inevitavelmente advindas das relações espaciais de troca. Estas últimas se expressam em trocas não-leais e desiguais, em foras monopolistas espacialmente articuladas, em práticas extorsivas vinculadas com fluxos de capital restritos e na extração de rendas monopolistas.

Porém, se temos o tratamento do imperialismo em sua forma global em tempos atuais, ainda nas primeiras décadas do século XX, Lênin advertia sobre a capacidade de associação do capital monopolista – no caso, o capital financeiro-bancário -, financiando o capital industrial o que leva a ascensão de uma aristocracia de banqueiros que manipula e usa suas influências sobre o Estado.

Assim, os banqueiros passam a dominar o cenário econômico já na aurora do século XX como quem sustenta a base de produção industrial e manipula o mercado para seus interesses. Lênin (2011, p. 133) apresenta que:

Traduzindo em linguagem comum, isto significa que o desenvolvimento do capitalismo chegou a um tal ponto em que a produção de mercadores, se bem que continue “reinando” como antes, e seja considerada a base de toda economia, na realidade ela encontra-se desacreditada e os lucros principais vão para os “gênios” das maquinações financeiras. Na base destas maquinações e destas trapaças encontra-se a socialização da produção; mas o imenso progresso da humanidade, que chegou a essa socialização, beneficia... os especuladores.

Esse domínio do capital financeiro avançará nas décadas seguintes como uma das molas fundamentais para o capitalismo, financiando a expansão do capital até nos momentos em que, evidentemente, a crise de acumulação atinge o seu ápice e arrasta o mundo para as muitas crises sistêmicas provocadas e gestadas no próprio capitalismo. O esgotamento de uma etapa é sempre precedido de uma crise que, por sua vez, permite ao capital se reorganizar e adaptar-se às conjunturas criadas por um modelo esgotado e pela passagem para um novo mundo.

Ainda assim, afirma Lênin (2011, p. 185):

O capital financeiro criou a época dos monopólios. E os monopólios introduzem os seus métodos em toda a parte: a utilização das “relações” para as transações proveitosas substitui a concorrência no mercado aberto. É muito corrente que entre as cláusulas do empréstimo se imponha o gasto de uma parte do mesmo na compra de produtos ao país credor, em especial de armamentos, barcos, etc.

(...) As transações têm um caráter tal que, segundo diz Schilder “delicadamente”, “confinam com o suborno”.

Para Hannah Arendt (2012, p. 193), o imperialismo – bem como a sua expansão – é o objetivo supremo da política e que sua constituição não somente ocorre na dimensão econômica: consubstancia-se com a dimensão política e, cujo poder era detido pela burguesia. Desse modo, afirma que o imperialismo:

(...) surgiu quando a classe detentora da produção capitalista, rejeitou as fronteiras nacionais como barreira à expansão econômica. A burguesia ingressou na política por necessidade econômica: como não desejava abandonar o sistema capitalista, cuja lei básica é o constante crescimento econômico, a burguesia tinha de impor essa lei aos governos, para que a expansão se tornasse o objetivo final da política externa.

Mészáros (2002) adverte o papel do controle do capital sob toda a organização social e de que forma o exerce dentro da estrutura do Estado. Esse controle se efetiva por meio de um complexo sistema de uso da ideologia aplicada no mundo social e que tangem por diversos assuntos e temas como a sustentabilidade (não só da natureza como da própria economia), desenvolvimento sustentável, empregabilidade e formação/capacitação, domínio das novas – e rápidas – tecnologias, da defesa da liberdade de expressão e da propriedade privada entre outras formas. Esse sistema ideológico, embora cheios de falhas e lacunas, possui uma grande capacidade de alcance de sujeitos sociais, hoje pelos aparatos midiáticos – e principalmente na rede mundial de computadores -, pela criação falaciosa do consenso. Outra forma dominante é dada, essencialmente, pela educação.

O processo de transformação das sociedades mediante a expansão do capital – entendida como globalização – também promove mudanças nas relações sociais, culturais, hábitos e costumes. Intensifica-se a presença de empresas estadunidenses como marcas mundiais, ao mesmo tempo em que ascendem empresas europeias, chinesas e japonesas. Os Estados submetem-se à política econômica das agências financeiras sediadas em Washington – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento – seus planos econômicos, desmantelamento dos direitos adquiridos e previstos em constituições, privatização do patrimônio público entre outros. A subordinação mundial ao imperialismo econômico não significa que o capital esteja blindado das crises futuras – como é

próprio das contradições que traz em si -, mas encontra na anuência dos Estados a provisão dos danos e perdas causados nos momentos de crise como ocorrido em 2008.

De súbito, a reestruturação produtiva do capital apresenta a concentração de empresas (poucas) sobre as economias nacionais, expande-se numa gama de serviços e empresas coligadas o que facilita o avanço em várias áreas de atuação como, por exemplo, nas empresas de tecnologia – seu novo filão –, securitárias, imobiliárias, construção civil entre outras. No caso brasileiro, os bancos são proprietários de um grande leque de empresas e mesmo em participações em empresas de beneficiamento de produtos, siderurgia, mineração entre outros segmentos. Nessa nova configuração do capital, surgem nas economias emergentes os fundos de pensão e de investimento e que irão participar diretamente no aporte das privatizações das empresas públicas na aquisição e na expansão em outros segmentos produtivos nos Estados.

Nessa nova configuração do capital e, especificamente com a ascensão do poderio imperialista estadunidense, as agências e instituições financeiras internacionais ganham enlevo e poder decisório. O poder econômico-financeiro-político, localizado em Washington, concentra o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Casa Branca, bem como Nova Iorque concentra o poder financeiro – a Bolsa de Valores de Nova Iorque – e político global – a sede da Organização das Nações Unidas (ONU).

Para tanto, é salutar ressaltar a importância dessas entidades que, junto aos organismos da ONU, serão os propulsores do rearranjo do capital mundial, da mesma forma que a expansão imperialista – de fato -, se consolidará a partir dos anos 1990 do século XX, tendo como aporte o neoliberalismo.

## **1.2. O Consenso de Washington e a tríade Banco Mundial, FMI e UNICEF**

### **1.2.1. Uma pequena história do subdesenvolvimento da América Latina**

A América Latina, em seu conjunto, possui uma realidade histórica muito próxima: a de se constituírem como colônias de exploração das então potências europeias - Portugal, Espanha, Reino Unido, França e Holanda. Fornecedores de produtos e bens primários e dependentes das oscilações dos mercados e das políticas externas, também foram pouco privilegiadas quanto aos benefícios do progresso

constituindo, ao seu tempo, por uma elite que dominava, reproduzia o pensamento externo ao mesmo tempo em que dominava as instâncias do Estado. Quanto ao aspecto econômico, a dependência da exportação de bens primários, permitia aos grandes interesses aproveitar da mão-de-obra abundante, pouco qualificada e barata. As ditas multinacionais, amparadas pelo poder de nações ricas – destaque para os EUA -, buscavam ampliar seus domínios – e em muitos casos – com a conivência dos estados, com o jogo de poder e fornecimento de recursos financeiros para patrocínio de seus interesses nas esferas de poder.

Ao analisar o contexto do Brasil, a abordagem história apresenta visões diferentes quanto a construção, desenvolvimento e da dependência que, em alguns autores, ainda perdura na atualidade. Marini (1973) é quem faz a melhor leitura sobre a questão da dependência do Brasil e, por extensão, da América Latina em seu todo apresentando a evolução histórica de dependência e de submissão às potências coloniais, e posteriormente, à maior potência econômica – os EUA. Para o mesmo autor, concebe-se que toda a América Latina esteja compreendida numa noção de pré-capitalismo, como colônias produtoras de metais preciosos, matéria-prima e gêneros alimentícios exóticos. Os graduais movimentos de independência e o declínio de Portugal e Espanha cedendo espaço para o Reino Unido promoverá uma mudança nas relações comerciais e de dependência capitalista para com a potente nação europeia.

No entanto, isso não significou que houvesse uma real independência, mas, uma troca de titularidade e a manutenção das relações comerciais – ou exploratórias – com a coroa britânica o que tornava as nações latino-americanas como fornecedoras de matérias-primas que, em contrapartida, recebiam-nas já como produtos acabados bem mais caros. Além disso, a exploração de suas riquezas sustentava a expansão industrial europeia, o desenvolvimento de uma elite mercantil, bancária e financista que, também submeterá as nações latino-americanas ao predatório sistema capital ao mesmo tempo em que permitirá incrementar uma restrita elite burguesa e oligárquica na América Latina.

E nesse contexto de dependência e de desenvolvimento tardio atendendo às necessidades do mercado mundial e das potências econômicas, reflete Marini (1973, p.5):

Mas não se reduziu a isso a função cumprida pela América Latina no desenvolvimento do capitalismo: à sua capacidade de criar uma oferta mundial de alimentos, que aparece como condição necessária de sua inserção na economia internacional capitalista, prontamente será agregada a contribuição para a formação de um mercado de matérias primas industriais, cuja importância cresce em função do mesmo desenvolvimento industrial.

Ainda no século XIX, há a ascensão gradual dos EUA que começam a exercer uma certa influência na América Latina, muito embora o seu expansionismo territorial estivesse em franca consolidação, começara a ascender economicamente como uma potência. Na Europa, o período entre guerras irá favorecer a ascensão econômica dos EUA e um novo rearranjo político-econômico no mundo e, ao mesmo tempo, a criação de organismos e agências que chancelam, propõem e garantem o domínio econômico e de influência nos países periféricos.

A América Latina, desse modo, fica subordinada aos ciclos do capital estrangeiro, porém continua a maximizar a exploração da mão-de-obra mantendo as condições de trabalho sob controle, atrelando seu progresso e desenvolvimento. Desse modo, Marini (1973, p. 17-18) ressalta que:

Na economia exportadora latino-americana, as coisas se dão de outra maneira. Como a circulação se separa da produção e se efetua basicamente no âmbito do mercado externo, o consumo individual do trabalhador não interfere na realização do produto, ainda que determine a taxa de mais-valia. (...) O dramático para a população trabalhadora da América Latina é que essa hipótese foi cumprida amplamente: a existência de reservas de mão de obra indígena (como no México), ou os fluxos migratórios derivados do deslocamento de mão de obra europeia, provocado pelo progresso tecnológico (como na América do Sul), permitiam aumentar constantemente a massa trabalhadora, até o início do século 20. Seu resultado tem sido o de abrir livre curso para a compreensão do consumo individual do operário e, portanto, para a superexploração do trabalho.

Quando, chegado o sistema capitalista mundial a um certo grau de desenvolvimento, a América Latina ingressar na etapa de industrialização, deverá fazê-lo a partir das bases criadas pela economia de exportação. A profunda contradição que terá caracterizado o ciclo do capital dessa economia e seus efeitos sobre a exploração do trabalho incidirão de maneira decisiva no curso que tomará a economia industrial latino-americana, explicando muitos dos problemas e das tendências que nela se apresentam atualmente.

Os EUA consolidam-se como a maior potência econômica, política e militar das Américas e, gradualmente, impõem seus interesses e determinam a sua política para com a América Latina, e que vão além dos interesses econômicos: não somente no



progresso econômico e desenvolvimento industrial como, também, nas políticas estatais, destacando-se a política educacional. A manutenção de uma pequena classe pensante e dominante em detrimento de massas imensas daqueles que se submetem ao trabalho assalariado perpetua a desigualdade socioeconômica e que determina aqueles que detêm o comando das ações sociais e, em muitos casos, influenciam nas decisões estatais. Movimentos de trabalhadores e da sociedade civil pressionavam os Estados por reformas, garantia e expansão dos direitos e, enfim, por democracia. A forma encontrada pelos EUA para a manutenção de seu poderio político-econômico e bélico foram a instituição do Corolário Roosevelt para a América Latina, a doutrina Monroe e, posteriormente, o USAID<sup>1</sup>.

Por sua vez, há um “consentimento” dos governos latino-americanos quanto à interferência estadunidense em suas políticas governamentais boa parte – e de forma prudente – a do não confronto com o poderio estadunidense e, em outra, por obterem – ainda que conseqüentemente subordinando-se política e economicamente – recursos para suas atividades econômicas e, em escala menor, para as políticas sociais.

A dependência econômico-financeira e as mutações do capital internacional não demoraram a se apresentar: o ciclo de crises e a reorganização financeira internacional penalizaram os países latino-americanos com o aumento de suas dívidas externas e estrangulamento econômico e, em muitos casos, o risco de moratória evidenciava-se no horizonte.

De forma pejorativa e tornada jargão popularesco, denominam-se os países latino-americanos de “república de bananas”.

Nessa relação de dependência econômica, de instabilidade política, de economias enfraquecidas pelas oscilações de políticas econômicas ineficazes, pelo empobrecimento da maioria da população, perpetuação das elites locais na esfera do poder, ora amparada pelos interesses econômicos e políticos das nações mais ricas,

---

<sup>1</sup> United States Agency for International Development (Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional) é uma agência para a promoção do desenvolvimento e de ajuda externa aos países, criada em 3/11/1961, no governo JFK e que serviu como promotora de programas de políticas sociais governamentais nos países latino-americanos. É notória a sua participação no Brasil principalmente na área educacional dados os programas de cooperação e desenvolvimento da educação pública nacional.

ora pela cooptação das forças militares e de uma burguesia interessada na manutenção de seu status quo, acirrava as desigualdades e condenava a América Latina à eterna dependência dos países centrais do capitalismo.

A situação de precarização dos serviços públicos, a perda do poder aquisitivo do trabalhador, os índices inflacionários elevados corroíam as já combalidas economias latino-americanas. Os empréstimos avalizados pelos organismos financeiros internacionais – como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) -, por meio de seus técnicos e economistas que elaboraram planos econômicos ortodoxos, restritivos e penalizantes aos estados comprometendo os recursos de seus cofres para o pagamento – em caráter prioritário – aos credores internacionais, ou especificamente, bancos.

E, mesmo assim, com nações que propuseram um rompimento com essa pérfida política – vide o caso de Cuba -, a América Latina apresentava indicadores sociais que mostravam o empobrecimento gradual, refletido na qualidade de vida, na educação, na saúde e, propriamente, no consumo. Um cenário econômico característico de dependência infinito das grandes potências, em muitos casos, com o disfarce dos acordos de cooperação mútua.

Não obstante, os anos 1970-1980 viram algumas dessas economias experimentarem um lampejo de crescimento ainda que sob o patrocínio de ditaduras instaladas, repressão, da desigualdade social a olhos vistos nas metrópoles. A infraestrutura promovida pelos Estados ainda era incipiente para a maior inclusão de cidadãos e, da mesma forma, os indicadores sociais não permitiam um futuro gratificante principalmente à classe trabalhadora. Aliadas a isso, a aliança entre o alto empresariado com os governantes-ditadores, à custa do empobrecimento da população, repressão aos trabalhadores e suas representações sindicais entre outras coisas.

No caso brasileiro, as décadas de 1970-1980 permitiram o vislumbre do chamado “milagre brasileiro”, com índices de crescimento na casa dos 8% que permitiram o patrocínio de projetos megalomaniacos e de um falso ufanismo com slogans como “Brasil: grande potência”, “Brasil: ame-o ou deixe-o” escondendo a supressão dos direitos políticos e civis. Del Prori e Venâncio (2016, p. 284) apresentam um recorte desse período quando:

Mas se 1968 é o ano do auge repressivo da ditadura, é também o da retomada do crescimento econômico. O modelo econômico adotado rende finalmente seus frutos e o Brasil, até 1973, apresenta taxas bastante elevadas de desenvolvimento industrial, superando mesmo os 10% ao ano. Fala-se em milagre econômico, mas um milagre que, alguns anos mais tarde, cobraria seu preço.

O aumento do investimento das multinacionais, como se previa desde os anos 1950, não é acompanhado pelo crescimento do setor de insumos industriais e de energia, e o resultado disso é a necessidade de importar esses produtos e petróleo. A economia brasileira entra aí em um labirinto de endividamento.

E nesse processo, a crise do petróleo motivada pelo rearranjo do capital financeiro e com a ajuda do governo dos EUA que, à época, por meio do Federal Reserve (FED) altera a taxa básica de juros, arruinando os ativos econômicos de países propiciando uma transferência da dívida para os países mais pobres penalizando economicamente essas nações. A Organização dos Países Produtores de Petróleo (OPEP), entra no jogo com a diminuição da produção diária de barris elevando, desse modo, o preço do barril de petróleo atingindo em cheio as economias pobres ou em desenvolvimento, como no caso brasileiro.

Nesse jogo de interesses econômicos, os agentes financeiros surgem como agentes reguladores das economias latino-americanas de forma a garantirem seus interesses político-financeiros e pagamento das dívidas contraídas o que paralisará essas economias. Técnicos do Fundo Monetário Internacional (FMI) passam a acompanhar a política econômica e, em muitos casos, sugerindo um receituário que retrai investimentos na infraestrutura, precariza e pressiona a economia bem como aumenta a pressão da classe trabalhadora por reposição salarial e garantias dos direitos civis.

Um capitalismo sem rédeas, sem ética e objetivando somente aos seus propósitos possui a capacidade de retroalimentar-se, porém, não é invulnerável. Sobre esse ponto, Mézáros (2011, p. 28) descreve que os ciclos de crise, na verdade, demonstram a fragilidade estrutural do capitalismo e cujo impacto sobre a vida social:

Mas a última coisa de que hoje precisamos é continuar a dar nós nos ventos, quando temos de enfrentar a gravidade da *crise estrutural* do capital, a qual exige a instituição de uma *mudança sistêmica* radical. É revelador do caráter incorrigível do sistema do capital que, mesmo num momento como este – quando a imensa grandeza da crise em desenvolvimento já não pode ser negada pelos mais devotos apologistas *ex officio* do sistema, uma crise já descrita (...) como a

maior crise econômica de toda a história humana -, nada possa ser considerado, para não dizer realmente feito, a fim de mudar os defeitos fundamentais de uma ordem socio-reprodutiva cada vez mais destrutiva por parte daqueles que controlam as alavancas econômicas e políticas de nossa sociedade.

A necessidade de reordenação do capital de forma a impor – ou acompanhar – as mudanças nas sociedades e na própria história do mundo, desde a década de 1930 já se gestava uma nova concepção liberal para o capitalismo. Reunidos na Suíça, filósofos, economistas e intelectuais se organizam na chamada Sociedade Monte Pèlerin (VON MISES, 2018), dos quais, expoentes como Friedrich Hayek, Ludwig von Mises e o filósofo austríaco Karl Popper. Os intelectuais dessa escola formulavam ideias e propostas para dinamizar o próprio capitalismo, incutindo os valores do livre mercado, da desregulamentação econômica, da defesa do Estado mínimo, do exercício pleno da liberdade de expressão elementos tais que, por fim, fornecem as bases para o neoliberalismo.

Vale frisar que, dentre os intelectuais presentes – ou convidados às discussões do grupo – encontrava-se o economista estadunidense Milton Friedman oriundo da Escola de Chicago.

Harvey (2008) localiza o neoliberalismo como uma nova fase do capitalismo com sua reestruturação produtiva e a acumulação integral (WOOD, 2014; VIANA, 2009; CHESNAIS, 1996), em seu aspecto imediato. No aspecto político, o gradual enfraquecimento do Estado e de sua interferência na economia (a plenitude do livre mercado) e que foram aplicadas, em primeira instância, no Chile pós-golpe de 1973, e na cidade de Nova Iorque – em 1975. O Chile, de fato, foi o laboratório que os economistas neoliberais oriundos da Escola de Chicago aplicaram os princípios neoliberais, com forte desestatização e desregulamentação econômica. No aspecto do campo social, a promoção de reformas que tolham direitos trabalhistas, previdenciários e no acesso aos bens universais do Estado permitindo ao capital exercer a sua plena liberdade de ação. Vale destacar que, na ditadura Pinochet, a supressão dos direitos, das organizações sociais e de qualquer forma de contrapor o poder do Estado, fora reprimida sangrentamente.

Com a ascensão de Margareth Thatcher (1979) no poder da Grã-Bretanha e de Ronald Reagan (1980) à presidência dos Estados Unidos da América, levam para

dentro de seus governos todo o ideário e doutrina neoliberal para seus países, promovendo profundas reformas – muitas impopulares -, desestatizando empresas públicas e, por extensão, na oferta de serviços públicos. Notavelmente ainda perdurava um mundo bipolar e outros mercados a serem conquistados o que, de fato, acontecerão ainda nos anos 1980 com a queda do muro de Berlim (1989) e a desfragmentação da União Soviética já nos anos 1990.

Assim, também o neoliberalismo necessita do estado para os seus propósitos expansionistas e que lhe garantam a capacidade de extração dos recursos da produção, de fluxo do capital entre outros. Desta forma, percebeu-se que a destruição das bases do estado de bem-estar social e a subordinação dos estados aos interesses dos conglomerados econômicos – sob a tutela político-militar dos EUA -, expandiam-se e subordinavam os estados conquistados na promoção de benefícios – sejam legais, jurídicos ou financeiros – que lhes interessavam e garantiam o predomínio de seu poder.

Harvey (2011, p.24) aprofunda detalhadamente essa questão apontando para o evento da além da crise do petróleo, com o endividamento dos países em desenvolvimento e a necessidade de um rearranjo financeiro e ganhos com os empréstimos e novas oportunidades de investimento principalmente nos países endividados por meio dos pagamentos dos juros das dívidas externas contraídas pelos países junto aos organismos financeiros e bancos privados dos EUA. Harvey (2008) aponta que como o próprio sistema necessita da reinvenção e retroalimentação, os países latino-americanos acabam por um processo de estagnação econômica e com uma maior presença dos técnicos do FMI no ajuste econômico:

Mais de quarenta países, principalmente na América Latina e África, tiveram dificuldade em pagar suas dívidas quando as taxas de juros de repente subiram após 1979. O México ameaçou ir à falência em 1982. Os Estados Unidos prontamente revigoraram o Fundo Monetário Internacional (FMI) (que a gestão Reagan tinha procurado enfraquecer em 1981, em conformidade com o princípio neoliberal estrito) como um disciplinador global, para assegurar aos bancos que teriam seu dinheiro de volta e que as pessoas seriam obrigadas a pagar. Os “programas de ajuste estrutural” do FMI, que impuseram austeridade a fim de pagar aos bancos proliferaram em todo o mundo. O resultado foi uma crescente onda de “risco moral” nas práticas de empréstimo dos bancos internacionais. (...) Salvar os bancos e arrebentar com o povo funcionou às mil maravilhas – para os banqueiros.

Porém, para os países latino-americanos, estava em curso algo que garantiria, ao mesmo tempo, a aplicação do neoliberalismo em larga escala e satisfaria os banqueiros estadunidenses na fluidez de recursos para seus caixas. Do México à Argentina, as pressões populares foram mais intensas por empregos, acelerado risco de empobrecimento geral, reposição salarial ante a perda do poder aquisitivo e de inflação descontrolada, ao colapso de moedas fracas, a impossibilidade de equilíbrio financeiro que promovesse desenvolvimento e pagamento dos juros de dívida externa, levou os tecnocratas do FMI a visitas constantes aos países e, não obstante, ao Brasil. Da mesma forma, ministros da Economia, Planejamento e presidentes dos bancos centrais percorriam os gabinetes do Banco Mundial, do FMI, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) à custa de rolagem da dívida e o risco eminente de moratória ou calote no pagamento dos juros das dívidas. Sintomaticamente, o risco de calote e do fluxo de recursos advindos do pagamento das dívidas surge no horizonte não como possibilidade, mas, como uma realidade.

Assim, os banqueiros estadunidenses, técnicos dos organismos financeiros internacionais com sede em Washington (FMI, Banco Mundial e BID), bem como o secretário do Tesouro estadunidense James Bakker III, em novembro de 1980, encontram-se para discutir num seminário sobre as economias latino-americanas, da promoção de reformas estruturais que permitam o livre fluxo do capital. Esse painel – ou fórum – denominou-se “Ajuste latino-americano: quando aconteceu? ”, dos quais muitos economistas oriundos da América Latina foram convidados a participar.

Nesse seminário, cujas conclusões apresentavam a imediaticidade da promoção de reformas e comprometimento dos estados em promovê-las, foi denominada como Consenso de Washington.

Batista (1994) informa que, embora fosse um seminário de caráter acadêmico, não deliberativo, suas conclusões foram condensadas num propósito de promover as reformas necessárias pelos estados latino-americanos o que, em sua, lhes retira certa autonomia na promoção de desenvolvimento e infraestrutura necessárias transferindo-as para agentes do mercado como a promoção de ajustes fiscais e um amplo programa de vendas das estatais e de um redirecionamento na prioridade dos investimentos. As reformas – mesmo que tratadas como impopulares – devem ser implementadas de forma a garantir a exiguidade nos gastos e, óbvio, o pagamento

pontual dos juros das dívidas contraídas. Não obstante a atração de um capital especulativo – vivendo da gangorra dos juros altos -, que não traz nenhum investimento senão os ganhos obtidos pela especulação ganham espaço em mercados de destaque como o brasileiro e o mexicano, gradualmente buscam mercados potencialmente promissores, ao mesmo tempo que veem com reservas todos os mesmos pelos potenciais riscos político-econômicos que possam surgir.

Porém, com as exceções de Cuba, Guiana Francesa e ilhas de possessão francesa, holandesa ou britânica, a maioria dos signatários latino-americanos consentem com as diretrizes, propostas e propósitos neoliberais do chamado Consenso de Washington aos seus países. No caso brasileiro, tem-se na ascensão de Fernando Collor de Mello a promoção das mudanças necessárias para que os fundamentos do neoliberalismo se estabeleçam no Brasil.

O comprometimento com as reformas estruturais, a transferência para a iniciativa privada de ativos do Estado, o empenho em capturar recursos de investidores para aplicação e gestão de negócios no Brasil, a oferta de infraestrutura que possibilite que plantas industriais sejam estabelecidas em áreas de desenvolvimento com desonerações fiscais e barateamento do custo de produção e acesso à mão-de-obra qualificada.<sup>2</sup>

Williamson e Kuczynski (1998) abordam que o programa – ao qual chama para si a alcunha de Consenso de Washington – prevê três objetivos claros e coordenados pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Mundial (FMI), a saber: a) a aplicação de 10 reformas específicas (em áreas estratégicas do Estado) necessárias para o bom andamento das políticas econômicas nos países latino-americanos; b) a coordenação e acompanhamento direto dos organismos financeiros – Banco Mundial e FMI – na elaboração dos programas econômicos; c) a aplicação da doutrina neoliberal nas

---

<sup>2</sup> Que se apresentaram mais evidentes nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, facilitado por um plano de estabilidade econômica – o plano Real – e pela chamada guerra das montadoras que buscavam benefícios dos estados para estabelecimento de suas plantas industriais. Montadoras de automóveis como a multinacional Ford ganha do governo da Bahia isenções e infraestrutura para escoamento da sua produção da mesma forma que retira da cidade de São Caetano do Sul (SP), parte de seu maquinário e pessoal qualificado para trabalho no maior estado nordestino. Situações próximas ocorreram com a Renault (em São José dos Pinhais – PR), Mercedes-Benz (em Rezende – RJ) que ganham, por meio de pressão política e vantagens financeiras-fiscais atrair essas empresas para seus estados. Esse movimento foi forte nos anos 1997-2000, num mesmo período em que tem-se os efeitos de uma novas crises do capital já se apresentava na Rússia e, nesse período, atingindo os chamados Tigres Asiáticos.

economias. No caso do Brasil, já no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), tais políticas visavam diminuir o poder do Estado brasileiro na economia, porém, somente nos governos seguintes os programas de desestatização e venda das participações e das empresas estatais ganharia maior impacto e que acontecem ainda no atual governo.

Por sua vez, com a redemocratização as organizações sociais envolvem-se num embate direto contra o desmonte do Estado, na luta pelos direitos garantidos na carta constitucional de 1988, e com afinho tentam conscientizar um número maior de cidadãos contra a ofensiva neoliberal. Empresas públicas de grande visibilidade são repassadas às mãos privadas em leilões na Bolsa de Valores, a precarização dos serviços públicos atinge à uma grande parte da população, uma forte propaganda governamental e também promovida pelos meios de comunicação de massa, apregoam os benefícios da privatização das empresas colocando a nação como a maior beneficiária, visto que os recursos se destinam ao abatimento da dívida pública. Setores produtivos são flagrantemente prejudicados, apresentam-se programas de incentivo à demissão voluntário dos funcionários públicos antes do repasse à gestão privada. Ao mesmo tempo, são aplicados novos modelos de administração que pautam pela gestão, eficiência, eficácia, o pragmatismo dos resultados e metas que também são conferidas na esfera pública.

Sintomaticamente, o inchaço da máquina pública e a necessidade das reformas transforma o Estado brasileiro, vendem-se empresas de destaque à preços ditos “de mercado” financiados pelo próprio Estado via Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES).

A ideia de uma nação gigante, voltada para o futuro analogamente esconde que seus “pés são de barro”.

Porém, se o processo de desestatização (ou privatização) alcançou empresas públicas, promoveu a venda de bancos estatais aos bancos privados brasileiros diminuindo sensivelmente a quantidade de bancos, rede de postos e agências e, significativamente os postos de trabalho, alguns setores – à primeira vista – passaram incólumes a esse processo como algumas empresas públicas de comunicação, além das saúde e educação pública.



No aspecto da educação, os atores financeiros internacionais – Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) assumem-se protagonistas do processo de transformação da educação globalizada – ou neoliberal -, promovendo as mudanças necessárias para adaptá-las a uma nova realidade mercadológica e de comum consenso entre todas as nações. O entendimento de que a educação é a promotora das mudanças sociais e do desenvolvimento passa a ser um mote encampado por muitos governos muito embora o compromisso com metas e propostas acabe, por fim, por tirar a soberania de muitas nações em identificar suas lacunas, deficiências e dificuldades no processo e construção da educação em seus estados.

Porém, com maior acuidade, vamos entender o papel de cada um desses agentes.

### **1.3. A educação sob a ótica do capital.**

Mesmo constituindo-se como um sistema imperfeito, cíclico de crises e de mutações que permitem a sua sobrevivência por um largo tempo, o capitalismo se retroalimenta desses momentos para garantir a sua expansão. No entanto, todos os seus ciclos – assim como próprios ciclos da história -, a capacidade de sobreviver aos seus próprios escombros foge a qualquer racionalidade possível. De igual forma, para o advento do neoliberalismo e da globalização, pôs-se fim à chamada guerra fria, trazendo ao seio do mercado global aqueles que eram tidos como inimigos, derrubando os muros que impediam o livre acesso do mercado às economias dessas nações. Com a fragmentação da antiga URSS, apresentam-se ao mercado nações que divergem em vários fatores culturais, porém, com imensas riquezas a serem exploradas e ofertas generosas de acordos e empréstimos, bem como o sequestro dessas riquezas pelas empresas multinacionais (ou transnacionais). De igual teor, apresentam-se os planos de reformas necessárias para diminuir a presença do Estado na economia, a redução do excedente do funcionalismo público, a abertura econômica e a venda de patrimônio público.

A sedução do capital pode, em muitos casos, constituir o canto do cisne para muitas nações dado a espoliação e estragos feitos em suas sociedade e economia. Em outro sentido, é a garantia da expansão do capital imperialista, ancorado nas

forças política e bélica dos interessados (WOOD, 2011; HARVEY, 2011), garantindo os recursos necessários para a produção de bens e enriquecimento das nações centrais em detrimento do empobrecimento e da dependência das nações exploradas.

Desse modo, no pacote de reformas que são apresentadas aos países, notoriamente todas instâncias e serviços ofertados pelo Estado devem adaptarem-se a uma nova realidade: a do mercado e do mundo global.

A educação apresenta-se como um patrimônio imaterial de cada nação e, pelo qual, insere na história a sua evolução, características marcantes de sua identidade e possibilita – ainda que em caráter de distinção entre as classes – o acesso e mobilidade da pirâmide social. É, por assim dizer, o único momento equitativo entre todas as sociedades em que a formação de seu povo, a construção de sua identidade encontra seus fundamentos basilares.

Ainda assim, ao capital, torna-se um bem precioso a ser explorado, maximizado e passível de extração de lucros imensos principalmente quando inseridos ao seu fazer o corolário neoliberal de intensa produtividade, e clara distinção de material humano para o abastecimento do mercado.

As escolas atendiam a um grupo bem demarcado até o início dos anos 2001: as escolas públicas concentravam um significativo público de pessoas pobres ou oriundos das classes mais baixas; as escolas privadas concentravam um grupo seletivo, socialmente melhores colocados e, em alguns casos, também um público beneficiado com as bolsas assistenciais. As escolas se agregam ao próprio núcleo histórico-familiar, com a relação de que foram formadoras de gerações, identidades com o projeto pedagógico e com o ambiente escolar, que iam desde os professores e os demais membros da escola. As escolas de bairro, as escolas de orientação religiosa e mesmo as escolas seculares, ganham força e a renovação dos alunos se dá pela garantia de uma educação de qualidade e formação concentrada nos aspectos humanos. Nas escolas públicas também ocorre situações semelhantes muito embora não somente pela igualdade no nível socioeconômico, mas por uma profunda identificação com o universo escolar e com a relação mais próxima entre as famílias e escola.

Entretanto, à proximidade do novo milênio, os aspectos de familiaridade e de identidade com os projetos educativos e formação humana são substituídos gradativamente pelo universo da mensuração e posição de aprovações em concursos seletivos universitários. Não mais se reconhecem as pessoas, mas, os números, não mais são alunos, mas, clientes, os professores precisam ressignificar a sua atuação de forma a atender as demandas dos clientes.

Nesse sentido, a escola passa a ter uma especial atenção para o mercado, especificamente para uma concentração de mercado escolar. Nos grandes centros urbanos, o foco na aprovação para as universidades demanda uma grande quantidade de candidatos para as vagas disputadas fortemente. Não mais se faz a questão de humanizar a educação, mas de garantir o maior número de aprovações com o selo de qualidade. Escolas da elite, escolas de bairros, escola médias ou escolas de grande projeção – e concentrando um grande número de alunos -, além de suas estruturas, são vitrines para o mercado educacional, promovendo – a exemplo dos bancos – a concentração gradual do mercado educacional.

Essa mudança é acompanhada de uma longa transformação no universo escolar, não mais calcado na relação da aprendizagem significativa, mas na capacidade de retenção de conteúdos de rápida absorção e respostas imediatas. Aplicam-se as técnicas da administração moderna, mudanças operacionais locais, investimento em publicidade de largo alcance, uma estrutura profissionalizada multidisciplinar, nem sempre identificada com os reais problemas da educação formativa e, sim, para um processo de resultados nas avaliações de larga escala.

Por sua vez, o ensino em tempo integral permite ao aluno/cliente um tempo de vivência escolar intensificado em horas-atividades, projetos, laboratórios e atividades extracurriculares que se tornam um chamariz para novos clientes. O espaço de cooperação, por fim, é tornado um espaço de competição e a quebra da solidariedade mecânica promove a escola como uma arena de interesses particulares mensurados pelo estímulo de vencer seu oponente, muitas vezes de forma cruel. Nesse ambiente, os quadros e prêmios dados ao primeiro lugar estimulam cada vez mais essa competição desenfreada e que, por sua vez, faz-se aplicar um darwinismo social em um ambiente tornado tóxico, agressivo, de visibilidade e invisibilidade.

A relação familiar é tornada uma relação de oferta de serviços ao cliente de forma que, nessas escolas, a alta rotatividade de profissionais é uma tônica que, em busca da excelência, literalmente torna o espaço um lugar comum.

No século onde a informação é monetizada, o conhecimento não mais deve ser de posse da humanidade e, sim, ganhar a capacidade de gerar mais lucro e domínio de uma “patente”. As escolas, nesse sentido, tornam-se as molas mestras de uma nova economia, de uma nova ofensiva do capital que preza pela acumulação integral e que se expande, conquista e adquire mais escolas para o rol de suas subsidiárias.

O relatório da Tricontinental (2020) traz as empresas educacionais que se expandem no mercado brasileiro com uma característica que confere-lhes uma pluralidade de negócios, investidores, sócios e recursos oriundos de fundos, além das negociações de títulos e ações nas bolsas de valores. Empresas como Yduqs Participações S.A, Kroton Educacional S.A, Ser Educacional S.A, Afya Participações S.A e, recentemente, a Eleva Educacional têm feito aquisições de escolas em troca de participação ou de ações que se revertem em valores que chegam aos bilhões de reais.

Ainda que restem escolas tradicionais ou mesmo religiosas, a ofensiva nesse mercado as forçou a abandonar a característica identitária principal: o abandono da familiaridade em troca do profissionalismo, o caráter comercial, a busca de resultados e eficiência; no caso das escolas religiosas, o abandono da pedagogia que as caracteriza bem como do aspecto formativo integral são sacrificados pela recolocação no mercado, fidelização de clientes e consequente expansão de mais e mais alunos, todos no mesmo patamar de mensuração de resultados críveis, certificados e imediatos.

A quantidade de escolas privadas passadas às mãos dos grupos educacionais e, muitas das quais, tidas como escolas de bairro e familiares tem expandido de forma acelerada como forma de garantir o território para uma empresa educacional. Marcar o espaço e fincar a sua bandeira podem lhe garantir o sucesso no processo de captação de mais clientes e estabelecer uma linha tênue de confiabilidade mercadológica que significa dizer, garantir o aprendizado, mediante a intensificação e qualidade das avaliações, da competência do corpo docente e da qualidade do serviço

oferecido. A velocidade das mudanças também assusta e impacta no cotidiano dos alunos-clientes da mesma forma que o é no corpo docente.

Tudo em nome da produtividade, dos resultados imediatos, da satisfação do cliente, da exiguidade e transparência na gestão, da objetividade dos propósitos, da fidelização do cliente, da lisura dos processos e o mascaramento do adoecimento psíquico daqueles que estão na linha de frente: alunos e docentes. A concepção de uma educação neoliberal faz da escola uma presa necessária para adaptá-la aos propósitos do mercado, capacitar mão-de-obra acrítica, que responde à comandos rápidos e capaz de perceber as mudanças operadas no mercado, sempre buscando a excelência em sua qualificação e a resiliência em suportar os momentos de crise, sintomaticamente a tônica de um sistema predador. E nesse sentido que Laval (2019) aponta que o lócus da escola não mais passa pelo processo de mediação do conhecimento, e sim, de oferecer um saber a conta-gotas e, dos quais, poucos poderão se apropriar e, desse modo, diferenciar-se dos demais empreendedores do mercado neoliberal.

As disciplinas emancipadoras, que fomentam o pensamento crítico, direcionam o aluno para a sua compreensão de mundo ao seu redor são relegadas em nome de disciplinas cujos teor e acento neoliberal atendem diretamente à um objeto claro: a lógica do mercado. A escola é gerida como uma grande empresa e, como tal, também incute, determina e propõe um conjunto de novos saberes que direcionam – de forma gerencial – a carreira futura de seus alunos-clientes, tal como a capacidade de adaptação no acompanhamento da velocidade das mudanças, a resiliência para suportar os impactos dos infortúnios e a determinação de tornar-se um modelo de sucesso e status num seleto e restrito grupo de vencedores.

Sob a égide de personalidades e lideranças empresarias de sucesso, as experiências exitosas das empresas-escolas há o mascaramento de uma realidade cruel: a democracia travestida e o acesso a uma linha de comando horizontalizada que permite, entre outras coisas, critérios de avaliações escusos, sem que possa haver – de fato – a avaliação do trabalho do docente, o empoderamento das decisões conferidas ao aluno-cliente sem que existam critérios claros e defesa por parte da empresa-escola ao seu docente, a intensificação do trabalho docente em tempo integral, a pressão por resultados em curto e médio prazo, capacitações profissionais

deslocadas de pedagogia, humanização e sem interesse e foco na aprendizagem e na celeridade dos processos e, claro, de sua ruptura.

A empresa-escola, administrada para obtenção de resultados, também dispõe de material pedagógico adaptado às reais necessidades do assunto – e que vale frisar, na obtenção de resultados – que vão desde a oferta de dispositivos de informática, acesso irrestrito a aplicativos que afixam seus resultados, professores on-line para as dúvidas, materiais pedagógicos voltados para a produção de resultados rápidos e em pacotes fechados<sup>3</sup>, a descentralização na gestão e produção dos resultados. A escola é a extensão do mercado, ou melhor, uma reprodução em microescala de um comportamento do mercado.

Laval (2019, p. 12-13) vê o processo de apropriação das escolas pelas empresas educacionais como um fenômeno de escala mundial, chancelado pelos organismos financeiros – Banco Mundial, OCDE – e pela Unicef, desprezando a autonomia dos Estados em identificarem os problemas da aprendizagem e a aplicação de políticas educacionais estatais, não meramente governamentais. Numa comparação entre o sistema educacional brasileiro e o francês, aponta como marcos significativos

Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de um 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil dos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo. E a orientação do atual governo ameaça acelerar ainda mais essa dominação capitalista na escola e na universidade, principalmente pelo desenvolvimento de um ensino privado à distância.

Porém, observa-se esse processo com mais acento na educação privada. Mas, e na educação pública? Que argumentos, tal como apontado por Laval, indicam ser

---

<sup>3</sup> Oferecidas no ato da matrícula, numa venda casada entre o material pedagógico virtual. O valor por sua vez é diluído junto com as mensalidades e oferece ao aluno-cliente acesso direto às avaliações, aulas on line e assessoria de especialistas em avaliações de larga escala.

intenção do governante quanto uma política de educação que respeite aos interesses do mercado<sup>4</sup>. Não passa despercebido às empresas que ao terem acesso a recursos de R\$ 112,55 bilhões mesmo com R\$ 2,729 bilhões contingenciados<sup>5</sup> para a expansão de sua rede de ensino neoliberal e, do qual, dispor de milhões de alunos é um atrativo significativo. Mesmo com a saída ou abandono de milhares, ainda se torna vantajoso com a rotatividade e acesso de gerações futuras às escolas públicas, quer se encontrem nos municípios, estados, no Distrito Federal ou mesmo nas escolas federais. O que se pode pensar é como alcançar esse intento em um espaço de tempo determinado e que, por sua vez, já se alcançou: a oferta e acesso ao material pedagógico virtual com contratos celebrados com os entes federativos como forma de suprimir a defasagem e a inacessibilidade gerado pela pandemia.

Por sua vez, esse não é uma forma única de alcançar-se o fundo público da educação pelas empresas: os organismos financeiros internacionais já haviam posto as cartas na mesa, dando um caráter de universalidade e padronização ao ensino em ampla escala, com a chancela e consentimento dos Estados e implementando – numa gestão partilhada – entre a burocracia estatal e os organismos privados de consultoria, aconselhamento e acompanhamento educacional.

E eis que as conferências de educação expõem as regras do jogo do mercado global e do próprio neoliberalismo.

#### **1.4.- As conferências internacionais de educação e o alinhamento com o capital**

Ao proclamar-se uma nova ordem mundial, a reorganização do capital explora mercados desejados e que, ao seu tempo, seriam alcançados. Para tanto, contou com eventos históricos que lhe foram favoráveis para a ampliação de seu domínio e, no fim da década de 1980 e início dos anos 1990 ocuparam o seu lugar: a queda do muro de Berlim (1989) e o esfacelamento da União Soviética (1991) precipitada por antecedentes que já se apresentavam no curso da década de 1980 e na aurora dos

---

<sup>4</sup> E aqui têm-se nitidamente que o governo de Jair Bolsonaro aponta para esse processo de desmantelamento da educação pública, conferindo culpabilidade de uma educação sem foco, com escolas e universidades tidas como centros de doutrinação da esquerda, indicação direta de reitores – por vontade própria – nas universidades e institutos federais não respeitando as democracia e autonomia universitária entre outras falácias. Entretanto, vale ressaltar, não é dele a primazia desse desmonte que, por sua vez, vem acontecendo desde o governo Collor, passando pela precarização e abertura do mercado educacional nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso até a imposição da nova BNCC no governo de Michel Temer

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2021>. Acesso em 17 de agosto de 2021.

anos 1990. No aspecto econômico, a ascensão do Japão como uma potência econômica a ponto de adquirir empresas e ícones do mercado estadunidense, a política neoliberal dos EUA e os intervencionismos militares e, como praxe, o período de crises cíclicas do próprio capital como a superacumulação.

Os EUA ascendem com o seu imperialismo econômico, bélico e político na tratativa com os demais mercados não o sendo diferente em patrocinar os interesses de suas empresas ainda que por meio da força. O mundo, desse modo, concretiza o pensamento do filósofo canadense Marshall Mc Luhan – a ideia de uma aldeia global -, dada a interligação que é promovida pelo advento da interligação das redes telemáticas, ou seja, a da própria internet. Um mundo novo, embrionário, acelerado pelas novas tecnologias que criam uma extensa onda de supérfluos, da obsolescência programada e da maior extração de recursos materiais para as empresas e plantas industriais ao redor do mundo.

Grandes levas de mão-de-obra barata surgem na periferia do mundo e que, dado ao acesso e facilidades oferecidas pelas empresas – chanceladas pelos EUA – que instalam suas plantas industriais, constituem joint-ventures e impõem aos estados uma série de benefícios de natureza fiscal, da implantação de uma infraestrutura que facilite o escoamento de seus produtos, barateados e em abundância tal que inundam o mundo. Estados como a China, Vietnã, Tailândia, Índia, Indonésia, Taiwan, Cingapura, Mianmar entre outros serão fornecedores de produtos básicos que rodam o mundo globalizado, fabricados em condições precárias e com salários baixíssimos, num processo de qualidade exigente para as mecas do consumo mundial.

O mundo globalizado é um mercado predador, onde o que importa são as facilidades para obtenção do maior lucro possível.

Nesse aspecto, também se faz necessário adaptar a educação para atender a esse mercado que se transforma muito rapidamente, padronizando-a, adaptando-a e capacitando-a para, enfim, retroalimentar o sistema com mão-de-obra mais especializada, formada e capaz de suprir locais-chave do gigantesco mercado.

Países como a China e Índia, cujas populações passam da casa de 1 bilhão de habitantes, tornam-se mercados atraentes e, da mesma forma, com fartura de mão-de-obra que necessita ser qualificada, doutrinada e trabalhando num ritmo frenético



de produção. Vale ressaltar que, para alcançar esse objetivo de educar e formar mais pessoas, segue-se uma profunda reforma trabalhista, diminuindo encargos trabalhistas, predando cada vez mais o trabalhador e exigindo extrair o máximo de suas forças e potencialidades.

Em tese, nesse novo mundo, aldeia global, onde o capital reina absoluto, usar dos argumentos de que o progresso almejado se dá pela constituição de uma educação sintonizada com o mercado se efetivou com a ajuda dos organismos financeiros internacionais e de um organismo da própria Organização das Nações Unidas voltado para a educação da infância e da adolescência.

Desse modo, a tríade Banco Mundial – OCDE – Unicef torna-se o porta-voz das mudanças necessárias para adaptar as políticas educacionais aos interesses do mercado.

No curso dos anos 1990 até o ano de 2015, foram promovidas em conjunto pelo Banco Mundial, pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) conferências internacionais cujo tema voltava-se para a educação do século XXI, com a presença dos ministros de educação, secretários e burocratas dos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), além de observadores e representantes de segmentos empresariais reúnem-se com o objetivo de apresentarem um plano de ação, seguido de comprometimento dos membros em qualificar e melhorar a educação em consonância mundial. Nessas conferências são apresentadas as inovações tecnológicas e as adaptações a serem promovidas nos estados para qualificar cada vez mais a mão-de-obra fazendo com que, num curto espaço de tempo, muitas profissões venham a desaparecer. Iniciativas como a capacitação por meio da informática, do largo uso da automação e da robótica em setores industriais, o avanço da tecnologia de informação e que em sua diversidade apresentavam-se num mundo não mais como novidade, mas como uma realidade premente.

#### **1.4.1.A 1ª Conferência sobre a Educação Mundial: Jomtien (Tailândia)**

A primeira conferência sobre a educação mundial ocorreu na Tailândia, na cidade de Jomtien, nos dias 5 a 9 de março de 1990. O título tratado foi “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” e versou diretamente sobre as necessidades

básicas da aprendizagem, em que apresentou-se um painel sobre a educação mundial, principalmente no acesso das crianças em idade de alfabetização que se encontravam à margem do sistema educacional ou completamente fora dele. Também apresentou um quadro sobre o analfabetismo entre os adultos ou, sintomaticamente, por um número significativamente grande daqueles que não completavam o ciclo básico da educação, seja por evasão, por necessidade de complementação de renda às famílias e pela repetência sucessiva. A situação de pobreza, de índices sociais desfavoráveis principalmente nos países pobres, da transição de regimes políticos e da ausência – em muitos casos – de políticas educacionais estatais eficazes. Além disso, tem-se apresentada inúmeras deficiências nos processos de aprendizagem que seriam determinantes para as desigualdades sociais e acessos dos indivíduos aos estratos sociais.

A conferência determinou os objetivos que deveriam ser implementados em todos os países signatários quanto à melhoria na educação dentre eles a universalização e acesso a educação como forma de promoção à igualdade e equilíbrio entre os indivíduos, o foco na aprendizagem, ampliação da educação básica, adequação aos ambientes de aprendizagem, estabelecimento de parcerias e alianças entre o Estado e entidades privadas sem fins lucrativos, a mobilização de recursos para a educação, de forma contínua e destinada estritamente para esse fim, além da redução gradual dos índices de analfabetismo seja entre crianças, jovens e adultos. A construção de uma política educacional estatal, de fato, é consolidada nessa conferência conferida como metas e propósitos assumidos pelos estados signatários presentes nessa conferência.

De certa forma, a conferência tailandesa dá formatos de um projeto educacional a ser aplicado nas nações e prepara o campo para alianças com as entidades privadas e organismos não-governamentais que gestam as políticas educacionais e determinam a origem dos recursos, a aplicação e a transformação das estruturas educacionais adaptadas para uma nova forma de educação, ainda não pensada no aspecto remoto, porém aberto às novas tecnologias e aplicações que permitirão que as empresas de tecnologia educacional já vislumbrem vantagens para implemento de seus experimentos úteis para formatar o futuro profissional para o mercado.

#### **1.4.2. A 2ª Conferência sobre a Educação Mundial: Dakar (Senegal)**

A conferência seguinte ocorreu num país africano e com indicadores sociais bastante desfavoráveis: o Senegal. A 2ª conferência mundial sobre a educação se deu na capital senegalesa – Dakar -, nos dias 26 a 28 de abril de 2000. Concebida como a conferência do novo milênio, trata de dar continuidade a conferência de Jomtien (Tailândia) tendo como patrocinador principal a Unicef, ao mesmo tempo em que determina os objetivos e as metas dos países na aplicação das políticas educacionais objetivando abranger e compreender o acesso ao maior número de pessoas alfabetizadas e capacitadas para ocuparem as novas profissões surgidas no último decênio e as por surgirem nas próximas décadas.

Nessa conferência foram proclamados os 14 itens da declaração de Dakar – educação para todos, dos quais destacam-se como importantes as que determinam que os estados apliquem e destinem recursos para os programas educacionais, a consonância entre as conferências organizadas pela ONU, aplicar as diretrizes estendidas a educação<sup>6</sup>, a educação como um direito universal e importante para o desenvolvimento sustentável, para a paz, para a estabilidade entre as nações.

Por sua vez, estabelece como compromissos entre as nações os seguintes pontos:

- a) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;

---

<sup>6</sup> As conferências são Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (a ECO – 92, na cidade do Rio de Janeiro em 1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). Fonte: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/>. Acesso em 17 de agosto de 2021.

- d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- e) Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida.<sup>7</sup>

Vale ressaltar que muitos desses pontos estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem que, no entanto, tenham-se alcançados os compromissos – de fato – na aplicação e universalização do ensino bem como a questão dos itens d, e, f. No item f, se delineia a aplicação de avaliações em larga escala com mensuração de resultados que dá origem ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela OCDE, destinada à avaliação de estudantes na faixa etária de 15 anos e de avaliação trienal. O PISA, por sua vez, é quem ranqueia os estados nos seus indicadores de melhorias na educação em consonância com as diretrizes que se encontram nas declarações de Jomtiem e Dakar. Nota-se que os termos “excelência” e “qualidade” são apropriados da própria administração gerencial, ou seja, encaminha-se para uma transformação no ambiente escolar e na própria educação, alinhando-a com o próprio mercado.

#### **1.4.3. A 3ª Conferência Mundial sobre Educação: Incheon (Coréia do Sul)**

Após duas conferências em países pobres, a 3ª conferência ocorreu num país emergente e tido como um dos modelos de desenvolvimento da educação, com investimentos certos e cujo retorno possibilitou o surgimento do país no cenário mundial, especificamente no uso da tecnologia na produção de produtos eletrônicos, mecânica pesada, automobilística entre outros.

A terceira conferência foi realizada na Coréia do Sul, na cidade de Incheon, nos dias 19 a 22 de maio de 2015, tendo como propósito direto de alinhamento com os

---

<sup>7</sup> Fonte: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/>. Acesso em 17 de agosto de 2021.

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), proposto pela ONU, diretamente relacionado ao objeto 4 – a educação de qualidade.

Nessa conferência prevê-se os desafios para a educação para os 15 anos futuros, ou seja, já na quarta década do milênio. A temática versava sobre assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, de forma que as reformas educacionais devem seguir a sintonia das mudanças do mercado e do mundo atual.

Coordenada pela Unesco, tendo como patrocinadores associados o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). O número de participantes foi de 1.600 participantes oriundos de 160 países e que estabeleceram os pontos primordiais para a educação em 2030. O preâmbulo do documento final especifica que o movimento global Educação para Todos tem um claro propósito de promover a educação, não somente como um direito universal, mas como um ativo importante produzido pelas nações para o mercado.

A conferência enfatiza as metas determinadas na conferência Todos pela Educação realizada no Omã, na capital Mascate, em maio de 2014, sendo somente uma reunião preparatória para a grande conferência ocorrida no ano seguinte. Dentre as metas tratadas, tem-se 7 que foram anexadas e remodeladas em seu teor na declaração de Incheon. Na reunião de Mascate: as metas, a eficácia nos resultados de aprendizagem e a reformatação dos ciclos educacionais primário e secundário, os cuidados para com a educação pré-escolar preparando-o para o avanço aos ciclos seguintes, a ênfase na educação técnica, vocacional, profissional e no ensino superior, o desenvolvimento de habilidades para o trabalho e empreendedorismo, as igualdade de gênero, a igualdade, a paridade e o reconhecimento/inclusão dos grupos vulneráveis, a alfabetização funcional para jovens e adultos e, por fim, de que os conhecimentos e habilidades sejam propulsores e promotores do desenvolvimento sustentável embasam os fundamentos da conferência posterior - a de Incheon. O encargo dos estados deve priorizar diretamente para atender a esses pontos, eliminando as diferenças entre os alunos e a inclusão maior de alfabetizados entre os jovens e os adultos.

A declaração de Incheon (2015, p. 9) reforça os pontos das declarações de Jomtien e Dakar, aponta os passos seguintes para uma educação avançando em 15 anos, dando ênfase ao papel da diversidade e do lugar das expressões plurais na educação. Embora seja tema que necessita de cuidado no trato – a diversidade sexual e a ideologia de gênero – e cause celeumas nos países de acento conservador ou religioso – como nos países islâmicos – onde o processo de inclusão e acesso à educação é restrito. Porém, enfatiza que os investimentos para a educação devam ser aplicados em 12 anos de forma que 9 anos sejam para a educação obrigatória de forma a produzir resultados imediatos para a aprendizagem, a educação primária obrigatória e mantida pelos estados, a qualidade na educação, o processo de educação ao longo da vida e a garantia de salubridade e ambiente promotor de diálogo, do reconhecimento da alteridade, a resiliência e que

Recomendamos uma resposta satisfatória a crises, que abranja desde a resposta de emergência até a recuperação e a reconstrução; melhor coordenação das respostas nacionais, regionais e globais; e o desenvolvimento de capacidade para ampla redução e mitigação de risco, para assegurar, assim, que a educação seja mantida em situações de conflito, emergência, pós-conflito e nas fases iniciais de recuperação.

Na proposição das metas a serem concretizadas até 2030, a declaração de Incheon enfatiza o “compromisso histórico de transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras” (p. 10) a serem seguidas de forma inexorável.

A declaração está alinhada com os ODS, em seu objetivo nº 4, em consonância com outros objetivos inclusos no teor da própria declaração. Nos desdobramentos – em tópicos – desse objetivo, chamam a atenção um processo de transferência à iniciativa privada das responsabilidades dos estados para com a educação como o tópico 4.1 onde reza que, até 2030, deve-se “**assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior a preços acessíveis**” (p. 18, grifos nossos) inclusa a universidade. Grifamos esse ponto e que merece especial atenção para a nossa realidade brasileira: para ter acesso a uma educação de qualidade, a declaração propõe o ensino pago, em flagrante contraposição aos artigos 205 a 214 da CF-88.

Seguindo os itens da declaração nota-se a questão constante na BNCC do desenvolvimento de habilidades e competências para atendimento do mercado (item 4.4), a prioridade do conhecimento matemático – embora básico - a homens e mulheres (item 4.6).

No tópico 4.7, também merece um destaque importante e que entra em flagrante conflito com a realidade brasileira (p. 21):

**Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável** (grifos nossos).

O Brasil tem apresentado uma característica flagrante de não reconhecimento da alteridade, principalmente na promoção da cultura do diálogo algo que, em muitas escolas, é delegada para a orientação educacional que, por sua vez, está consonante com a produção de resultado mediante acompanhamento educacional, fixação de horários, cumprimento de rotinas fixas e pouco tempo para socialização e lazer. Em suma, a ideia de que “tempo é dinheiro” aqui se apresenta como “tempo útil = resultados eficientes”. O resultado é apresentado claramente: a violência seja na forma física, seja na forma psíquica.

Nas escolas privadas essa relação é mascarada com o discurso da igualdade e do respeito às diferenças o que, na prática, é o discurso vazio quando os instrumentos de avaliação, a intensificação das atividades, a mensuração das avaliações de forma seriada e a promoção da meritocracia dos que despontam, forçam as escolas irem contra os propósitos expressos no tópico. É, por sua vez, um acinte falar em cidadania global quando, no chão da fábrica, a prática da desigualdade e da indiferença não permitem ver – holisticamente – o problema presente no seu cotidiano, às vezes, do seu lado na formação das salas de aula. O estímulo na busca pela excelência penaliza o aluno-cliente ao sofrimento silencioso, ao peso da incompetência e da incapacidade de alcançar as metas cada vez mais distantes e intensas.

A mesma declaração apresenta os objetivos claros de um direcionamento da educação ao capital, aos interesses do mercado quando se insere a questão da sustentabilidade econômica concomitante à formação humana e holística com capacidade de gerar um novo modelo de desenvolvimento.

O que seria esse novo modelo de desenvolvimento? Usar a educação para acirrar as desigualdades, dessa forma, planetária? São elementos que não se coadunam e, embora esteja – com os floreios linguísticos – bela na apresentação, na prática é um desastre galopante, pois não permitirá o acesso das classes mais baixas dos países mais pobres ao gigantesco mercado de oportunidades, porém, para uma mão-de-obra qualificada, mal remunerada, com trabalho intenso e com uma grande massa de excluídos infelizmente garantida pela educação.

A declaração também é primorosa em apontar utopia e realidade num mesmo parágrafo, como consta no seguinte tópico (INCHEON, p. 27)

Para desbloquear o poder da educação para todos, será necessário criar mais oportunidades em toda parte, mas principalmente em países e regiões em conflito. Muitas das maiores lacunas da educação se encontram em situações de conflito e emergência. **É fundamental, portanto, desenvolver sistemas educacionais que sejam mais resilientes e responsivos a conflitos, instabilidade social e desastres naturais. Além disso, é preciso garantir que a educação seja mantida durante situações de emergência, conflito e pós-conflito.** Uma educação melhor também é central na prevenção e na mitigação de conflitos e crises, bem como na promoção da paz (grifos nossos).

Há, eminentemente, a competência dos estados em promover políticas educacionais estatais, capazes de enxergar os problemas do processo de educação, as deficiências e um investimento – a fundo perdido – constante para a promoção da educação. Efetivamente, há diversas dificuldades no processo de aprendizagem e num país de um vasto território como o nosso, com características histórico-culturais que, em muitos casos, não são considerados na implantação de uma base nacional curricular. As políticas governamentais imediatistas só mascaram os problemas históricos e acirram o fosso das desigualdades quando não se permite ouvir os maiores interessados no processo – educandos e educadores -, aqueles que estão no chão da fábrica. Durante os dois primeiros anos da pandemia, demonstrou efetivamente a ineficiência estatal em prover, em situações de emergência como reza o item, dos estados em promover a educação continuada, ou seja, nesse caso, de



manter os alunos em suas casas com aulas no sistema remoto. No caso do Distrito Federal, os paliativos e remendos promovidos pela secretaria de educação em buscar as empresas de telefonia a licença para prover um fluxo de dados, com capacidade de suporte de imagem e som de qualidade, a preços elevados e de ineficiência na oferta do serviço<sup>8</sup>. Contam-se que essas empresas não oferecer a cobertura total que tanto divulgam embora vendam o pacote de dados com a garantia da cobertura que não é possível.

Essa disparidade, por fim, não só no ensino público e também no ensino privado, mostra a precariedade de manter a educação – mesmo em situações como a grifada – de forma contínua e de qualidade.

Há outros pontos que merecem atenção e que, por fim, serão tratados no curso da tese, especificamente para a questão da construção e aplicação da BNCC. Por sua vez, as conferências internacionais voltadas para a educação podem conter um propósito de promover, incluir e garantir o direito e acesso universal à educação, mas, para atender às nuances do mercado, cada vez mais aproveitando-se da sociedade de informação para capitalizar um bem imaterial valioso para nosso século: o conhecimento. No entanto, o que fica evidente que há um direcionamento para atender as determinações da lógica capitalista, mesmo que custe a soberania e independência dos Estados em proverem projetos nacionais de educação que refletem e procuram eliminar gradualmente as desigualdades ainda presentes nas sociedades.

Embora esteja embutida em seus propósitos – e antenados às conferências mundiais que versam sobre outros elementos das esferas social e humana -, as conferências potencializam a educação como um bem capital de grande interesse, necessária para a formação de mão-de-obra qualificada e ainda excludente, discriminatória e com currículos voltados à formação de consciências alheias às questões sociais e fixas na produção de mais renda, mais produtos e pela garantia de empregabilidade.

---

<sup>8</sup> O Distrito Federal destinou R\$ 3 milhões por mês às empresas de telecomunicação para cessão de pacotes de dados à serem utilizados pelos alunos da rede pública de ensino, com publicação no Diário Oficial do DF em 30 de agosto de 2020. Fonte: <http://www.g1.globo.com/df/>. Acesso em 17 de junho de 2022.

A presença de organismos financeiros internacionais com claros interesses na promoção da educação acaba, por fim, aliar os interesses capitalistas em escala global, uniformizados, com acentos da neolingüística mercadológica aplicada no chão das escolas e promoção das mudanças estruturais para capacitar mentes aptas ao mercado e à sobrevivência das formas predatórias de um trabalho desvinculado das leis protetivas trabalhistas e da cooperação entre seus indivíduos.

Em suma, um projeto em que a educação é a porta de entrada para o universo das desigualdades, da lei da selva e de um indivíduo desolado e sem perspectivas, embora capaz de operar instrumentos tecnológicos fascinantes e nenhuma capacidade de operar a sua própria cidadania em sua sociedade. Não obstante a mesmerização e depreciação do conhecimento formativo, bem como a da incipiência em atendimento do mercado a uma mão-de-obra majoritariamente inferiorizada no conhecimento e que não poderá ser absorvida em sua integralidade.

Um projeto que precariza o ser humano e o apeia do direito de uma formação integral e acessível pelo Estado, desta vez, entregue às mentes dos *think tanks* e dos operadores de sucesso do mercado educacional.

Ao mesmo tempo, a ideologização, o aparelhamento do Ministério da Educação, o discurso conservador e a debacle de uma política educacional sem rumo, sentido ou especificidade, promoveram o avanço de representantes da iniciativa privada na construção de uma nova matriz curricular aplicada à toda educação básica de ensino, priorizando por mudanças imediatas e não observando as deficiências, os abismos sociais e a pauperização do processo educacional brasileiro em larga escala. Mostras significativas dessa defasagem já aparecem nos indicadores do Censo Escolar 2021<sup>9</sup>, com dados referentes à evasão escolar, repetência, queda das matrículas e, em específico, das aulas síncronas ou do modelo híbrido de educação que, por si, esconde inúmeras defasagens de aprendizagem significativa.

As implicações já são visíveis e que atendem pela inépcia e politização-aparelhamento do Ministério da Educação, das autarquias federais de educação – como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela avaliação de larga escala do Exame Nacional do Ensino Médio

---

<sup>9</sup> Acessível na página <http://www.gov.br/inep>.

(ENEM) -, da caça às bruxas ideológicas assumidas nesse governo e que permitem à fala do atual ministro da educação em expor – às claras – o destino daqueles cuja formação esmerada os levará aos postos chave da sociedade brasileira, enquanto a grande maioria não deverá acessar a educação superior pública, caracterizando uma forte elitização, até mesmo na acessibilidade ao direito dos alunos portadores de necessidades especiais à educação básica pública.

O Grupo Banco Mundial (2017) expôs minuciosamente o planejamento para a efetividade das contas públicas e a proposição de reformas profundas no estado brasileiro, dentre as quais as impopulares reformas trabalhista, previdenciária, do funcionalismo público, das políticas de assistência social, da saúde precisavam ser implementadas a fim de evitar um colapso nas contas públicas e o estancamento dos investimentos para os setores primordiais.

Além dos acima listados, enfatiza-se a educação pública como um dos setores que, necessariamente, precisa de ajustes para adequar o Estado à gestão eficiente dos recursos. A palavra eficiência toma a esfera educacional apropriada do mercado e, da qual, deve marcar-se como um elemento novo na gestão dos recursos destinados à educação.

Sob o título “Gastar mais ou melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”, apresenta as mazelas e a crueza dos números no que se refere a educação pública brasileira, desde as séries iniciais da educação básica até o ensino superior. Mensura-se o gasto educacional entre as esferas federativas (municípios, estados e Distrito Federal e União) aos quais, aos estados cabe a maior parcela na aplicação dos recursos educacionais (são responsáveis diretamente pela educação básica, do ensino fundamental ao ensino médio) e, dos quais, recebe repasse de recursos orçamentários da União. Por sua vez, a União é responsável pelo financiamento das universidades públicas e institutos federais, bem como nos programas de educação e formação técnica e profissional.

Porém para o Grupo Banco Mundial, não se questiona o repasse aos alunos das escolas públicas ou mesmo das universidades e institutos federais; o grosso dos recursos é destinado – via programas federais – aos alunos que frequentam as universidades e institutos de ensino privado superior. Esses programas – o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o

Financiamento Estudantil (FIES) -, permitem a alocação das vagas ociosas em universidades públicas federais por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos alunos que obtiveram nota acima de zero nas redações do referido exame e que, porventura, não conseguiram a classificação necessária ao ingresso na universidade pública.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) destina-se ao estudante que, não conseguindo vaga numa universidade pública, dispõe de bolsas totais (100% financiadas) ou parciais (50% financiadas) em unidades de ensino superior privadas contraindo um empréstimo pela Caixa Econômica Federal S/A a ser pago ao fim do curso, em parcelas a serem pagas conforme estabelecidas na assinatura do contrato.

O que se observa é que, o recurso destinado à educação mantém um sistema que permite o esquema Robin Hood inverso: tiram-se recursos destinados à educação pública para manter-se saneadas as entidades privadas de ensino o que aumenta a disparidade de acesso como acirra a desigualdade dos destinatários do ensino público – os mais ricos ficam nas universidades públicas enquanto os mais pobres ficam nas entidades privadas de ensino superior.

O relatório aponta discrepância dos investimentos dos recursos do Estado na educação pública em contraste aos países membros da OCDE e os membros do BRICS (Building Better Global Economic BRIC - Brasil, Rússia, China e África do Sul) e da América Latina observando o período de 2000-2013 do Produto Interno Bruto (PIB); enquanto o Estado brasileiro investiu 6% do PIB em despesas com educação, os países-membros da OCDE investiram 5,5% do PIB; BRICS investimento de 5,1% enquanto os países componentes da América Latina investiram 4,6% do PIB em despesas com educação.

Não obstante a questão de os gastos terem aumentado e de forma ineficiente, o relatório do Grupo Banco Mundial aponta para outros elementos bem conhecidos do Ministério da Educação e das secretarias estaduais de educação: a evasão escolar, os baixos rendimentos nas avaliações de larga escala (SAEB e PISA). Não obstante a burocracia estatal em tomar ciência e lentamente buscar alternativas – ou paliativos – que redundam no fracasso educacional e no pouco aproveitamento dos estudantes penalizando cada vez mais o erário público.

Desse modo, a maior inserção de institutos educacionais em fóruns públicos que procuram “transformar” a educação brasileira, não obstante advirem de entidades privadas, fundos de financiamento, bancos privados e empresas interessadas em “promover a mudança educacional brasileira” terem se debruçado e apontado as mesmas causas embora todas apontem para a mesma direção: que cada vez mais as entidades educacionais sem fins lucrativos, possam gestar, administrar e revolucionar a educação pública dando-lhe uma feição de empresa, com metas e indicadores que deem novos rumos ao sistema educacional público brasileiro, em concomitância direta com os propósitos e objetivos das conferências mundiais de educação – Jomtien, Dacar e Incheon -, colocando-a em compasso com as determinações dos agentes financeiros internacionais e os organismos da ONU, permitindo uma internacionalização da educação e diminuindo a capacidade do Estado em gerir, prover autonomamente a educação brasileira.

Em linhas gerais, transfere-se a competência e gestão da educação à iniciativa privada, fato esse que já ocorre em alguns estados brasileiros, sendo que os recursos sairiam diretamente do tesouro da União.

Tal transferência agrada por demasiado às entidades que desejam a posse da chave do cofre, e cujos interesses são amplamente defendidos na arena política do Congresso Nacional, dos ministérios da Educação, Fazenda e Economia e que privarão milhões de acessarem o direito básico e universal previsto na CF-88.

Com essa aliança – capital financeiro, organismos mundiais e submissão dos Estados -, as conquistas sociais que se encontram nas cartas magnas dos estados, milhares de cidadãos são impedidos de acessarem aos seus direitos básicos, promovem a desigualdade e reduzem o valor da cidadania a um valor hipotético ou privilégio de alguns poucos.

A precarização do sistema educacional – muito embora ocorram casos excepcionais -, tende a excluir um número considerável de pessoas, jogando-os ao ostracismo, à marginalização, causando danos em sua relação com os demais indivíduos sociais sentindo-se incapaz de conseguir um trabalho que o confira dignidade e responsabilidade. Sensivelmente, esses danos são causados na formação do indivíduo, na vida escolar, nas relações de competitividade às quais as

escolas se orientam na busca por êxito e excelência, num mundo onde a cooperação é um artifício – uma forma de autopromoção - e não uma prática.

Para que esse novo *modus operandi* empresarial fosse aplicado na educação, o papel dos grupos educacionais como amplificadores do modelo gerencial aplicado na sala de aula e na prática educacional: a busca e pressão por resultados, o amplo uso do marketing promotor de um produto intangível, da falseabilidade de resultados, do clientelismo, da verticalização das funções e por transformar a escola numa extensão do mercado.

A ascensão dos grupos empresariais no Brasil, no entanto, não ocorreu somente nas duas últimas décadas; é um movimento ocorrendo há bastante tempo e que, por fim, em tempos atuais, acabam por ganhar visibilidade, ampliar o seu raio de ação e concentração nesse mercado entendido como potencial aos interesses desses grupos e advindos de segmentos mercadológicos os mais variados, ancorado por fundos privados nacionais e internacionais.

Assim, a segunda parte desse processo visa, diretamente, com os portadores do capital e da forma como essa ofensiva modifica o perfil das escolas, das funções e esvazia o sentido do fazer educativo, formativo e da própria função de alunos e professores, um processo que apresenta uma dupla face: poderia ser evitada e, quais as consequências nefastas no todo escolar.

## Capítulo 2: Os grupos educacionais

O século XX foi palco de grandes transformações sociais e tecnológicas facilitando a vida humana e, ao mesmo tempo, precarizando-a em alguns aspectos. Notoriamente, o trabalho tenha sido o mais atingido com as mudanças e transformações ocorridas que, por fim, acabam por promover uma reação em cadeia. Não obstante, a educação é categoricamente um reflexo dessas mudanças e com processos de ruptura e criação de novos neologismos. Com o advento da globalização as mudanças se aprofundaram e necessitaram de operar mudanças em larga escala; eis que a educação passa a ter um aspecto mercadológico mais enfático – o de transformar corações e mentes, inculca a ideia da competitividade acadêmica como um atrativo para o mercado, esse último ávido em perfis afeitos à conquista e empenho em avanço sobre mercados inexplorados e mais prósperos.

Nos países do capitalismo dependente a heteronomia se acentua em omitir as soluções para os problemas sociais aceitando as soluções que, em muitas situações precárias, propostas pelos organismos internacionais à forma dos tratados e acordos submetendo suas ações alinhadas aos interesses internacionais principalmente das empresas e agentes financeiros. Não obstante, a perda da autonomia na gestão de seus próprios problemas impede, de fato, o avanço e o progresso dos países do capitalismo dependente e, do qual, a educação apresenta-se como um elemento comum.

Reformas são tornadas necessárias, adequações e mudanças nas estruturas educacionais, alteração na dinâmica dos sistemas de avaliação, amplo uso dos recursos tecnológicos, objetivação na mensuração dos resultados, visão mercadológica da educação, incentivo à competitividade.

A busca constante por excelência na educação e a promoção do capital humano soam como mantras na nova educação e, por conseguinte, a transformação de uma educação que se alinhe aos interesses do capital mundial.

Para tanto, tais reformas acabam por mascarar os problemas que se apresentam na educação dos países do capitalismo dependente: a implantação de uma tecnologia rápida e atualizada, a expansão das redes nas escolas e, em alguns casos, a construção de escolas para tal fim, a formação docente adequada e alinhada com as novas formas de educação contemporânea e a evasão escolar. No caso do

Brasil, o vasto território, os problemas se acentuam potencialmente e reforçam os estereótipos do atraso educacional, de gastos desproporcionais, de políticas vazias de sentido e a velha política de distribuição de recursos para atendimento de aliados políticos, o que acentua o discurso neoliberal de uma gestão voltada aos resultados e competência gerencial da educação.

Assim, a primeira etapa é a de reformar o sistema educacional, apontando as falhas e a necessidade de promoção dessas reformas na estrutura nacional e, para tanto, fez-se necessário adaptar uma fórmula de sucesso neoliberal aplicado em larga escala nos países do capitalismo dependente.

### **2.1. O sistema educacional estadunidense e sua reforma**

Sozinho, o mercado não consegue alcançar a totalidade de seus propósitos e o uso do Estado para que seus interesses sejam, assim, expandidos e garantidos de forma fluida e contínua aos seus cofres. A égide neoliberal ao exigir reformas profundas, apresenta modelos - ou mesmo os reformula - que potencializam a capacidade de seus interesses privados dentro da coletividade. Seus instrumentos são claros: privar os indivíduos de refletirem e agirem em prol da coletividade e da emancipação do ser humano inserido num mercado de consumo, da precariedade e da competitividade.

Desse modo, a educação opera - tanto para bem, quanto para mal - como um grande potencial de transformação e adequação dos indivíduos aos propósitos do capital. Assim, a escola surge como uma extensão desses propósitos, como uma incubadora da ideologia, aplicando suas diretrizes no chão concreto da realidade da sala de aula.

E um modelo para usar a dimensão do sucesso liberal é o sistema educacional estadunidense, categorizado pela cultura meritocrática e democrática. Por sua vez, despreendeu-se um esforço combinado entre Wall Street, pensadores neoliberais e os gabinetes de Washington para a promoção da reforma educacional estadunidense.

Henry Ford, um empreendedor - no linguajar contemporâneo - cunhara uma frase instigante para definir, em suma o que seria o principal lema da educação atual: "pago meus funcionários para trabalharem, não para pensarem." A atual educação prima por esse intento: a capacidade crítica-reflexiva ser totalmente alijada do trabalho



e, via de regra, deixar de fora serem facilmente manipuladas para seus propósitos. Matrizes curriculares são produzidas com a participação de segmentos empresariais convidados a pensá-la, de forma progressiva, transformadora onde, obviamente, moldam-se as diretrizes mercadológicas.

Mas, se temos uma direção mercadológica da educação, organismos internacionais provendo e supervisionando exames de larga escala e sugerindo aos governos centrais à adaptação e modelagem de seus programas educacionais em consonância com o mercado, temos uma gênese para tudo isso, um ponto de partida onde as experiências educacionais foram testadas e forçosamente produziram os resultados que atendiam aos interesses das empresas educacionais.

Spring (2018) e Ravitch (2011) apresentam esse cenário na nação estadunidense e das reformas promovidas embrionariamente no governo Reagan e avançadas nos governos posteriores enfaticamente nos governos de ideologia republicana. Embora se identifiquem ideologicamente com o mercado (liberais democratas) e a do patriotismo e da “América acima de todos” (conservadores republicanos), ambos reverenciando ao mercado e, em seu tempo, à aplicação do ideário neoliberal. A desregulamentação da educação também estava em sua mira.

Diane Ravitch, em sua vida acadêmica, debruçou-se sobre a educação pública, suas nuances, processos e desafios visto que, a cada estado, cabia aplicar o modelo educacional em consonância com as matrizes da administração federal. Vinculada à Universidade de Nova Iorque, fora convidada a assumir o cargo de secretária adjunta (equivalente à ministra de Estado) nacional de educação no governo de George Herbert Bush. O propósito fora de imediato: analisar e diagnosticar o processo educacional, apontar as falhas e propor estratégias para a implementação de uma profunda reforma no sistema educacional estadunidense.

Filiada ao Partido Democrata e trabalhando num governo republicano, empenhou-se num propósito maior: transformar a educação estadunidense na promoção de reformas profundas que, por fim, se apresentaram num processo de privatização do ensino público e a transformação do ambiente escolar numa competição acirrada por números e metas. Faltava o essencial: a educação.

Entre os programas educacionais promovidos pela esfera federal estadunidense como o “Nenhuma Criança Fica para Trás”<sup>10</sup> amplamente amparado por uma maciça propaganda institucional midiática, na fala de proeminentes empresários e pessoas destacadas na sociedade estadunidense, industriais e formadores de opinião que ficavam expostos nos televisores, propagandas e chamadas públicas em programas esportivos. Uma forma de conquistar corações e mentes, porém, sem por às claras o que evidentemente procurava-se com as reformas.

Empenhada em analisar microscopicamente o processo educacional e corrigir os cursos que tendiam à mesmerização dos alunos, da evasão escolar, do sub-aprendizado, da má-versação de recursos destinados às escolas públicas, da violência e da precarização do trabalho docente, Ravitch não tem em conta imediata do seu papel na esfera federal: um processo que passa às mãos das empresas educacionais a gestão da educação pública tendo amplo acesso aos recursos federais para a promoção educacional, a aplicação de testes de larga escala, o rebaixamento de unidades educacionais e a política dos vouchers e o ranqueamento dos docentes na escolha de unidades educacionais que possibilitem desenvolver seu trabalho com melhor remuneração.

Deu-se conta que caíra na armadilha de culpabilização e de detração da educação pública, não obstante dar-se conta de que, tal empenho havia gerado o compromisso de uma política educacional de Estado.

Ravitch (2011, p. 17-18) irá fazer uma confissão de *mea culpa*:

Uma vez mais, percebi, eu estava ficando cética diante de panaceias e curas milagrosas. A única diferença era que neste caso eu também havia bebido da fonte que prometia uma cura rápida para problemas intrincados. Eu também havia entrado no barco cheio de bandeiras celebrando o poder da responsabilização, incentivos e mercados. Eu também estava cativada por essas ideias. Elas prometiam um fim à burocracia, a garantia de crianças pobres não seriam negligenciadas, o empoderamento dos pais pobres, a possibilidade de crianças pobres escaparem de escolas públicas ruins, e o fim da distância de desempenho entre ricos e pobres, negros e brancos.

No processo de promoção e implicação de todos os segmentos sociais em defenderem o capital social da educação, empresas – via fundações -, *think tanks*,

---

<sup>10</sup> Cuja sigla em inglês é NCLB (No Child Left Behind)

organizações de trabalhadores da educação (em menor grau e quantidade) debruçaram-se na análise apresentada pelo comitê da reforma educacional estadunidense embora vigorasse – e vencesse – a necessidade de aproximar a escola do mercado, com a chancela do congresso nacional estadunidense e avalizada pelos presidentes.

Deu-se, desse modo, o desmonte da educação estadunidense e que, em larga escala, fora o modelo adotado pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Nações Unidas – e que, também em larga escala, são assumidos por grande parte das nações em promover as mudanças necessárias em suas estruturas educacionais e suas matrizes curriculares.

Alguns elementos para esse processo de transferência da gestão da educação nos EUA atendiam a uma pressão mercadológica acontecida desde a década de 1960: a descentralização da política e gestão educacional, o estabelecimento de critérios claros nas avaliações como a mensuração e que, por sua vez, permitiam mais recursos para uma unidade de ensino enquanto outras recebiam uma parcela menor para gerirem o mesmo programa educacional. Basta dizer que, nesse período, o papel do professor se assemelha aos vividos atualmente: encantamento, submissão e censura, promoção por mérito ou demérito.

A década seguinte irá apresentar os desafios educacionais agravados por um cenário econômico que se apresenta ora por conflitos extensos (como a guerra do Vietnã), por uma economia em descompasso que afeta diretamente os investimentos na área social, violência urbana, queda da renda familiar o que leva muitos alunos a não concluírem a educação básica e um elevado custo de vida. No cenário político, as instabilidades políticas, a interferência político-militar nos países periféricos, a falta de clareza na aplicação dos recursos públicos à área social, aguçam a visão do mercado para que – gradualmente – possa sobressair em seus interesses na esfera pública.

A Escola de Chicago implementa no Chile um amplo processo de desregulamentação econômica, privatização de quase todos os ativos estatais protegidos pelas garras da CIA e com a total complacência dos governos e elites locais. Na prática, o neoliberalismo é aplicado no estado chileno, constituindo o

primeiro laboratório – de fato – para a sua aplicação na metade dos anos 1980 em diante.

Já fora do governo, Ravitch analisa que os propósitos de uma educação que permitia o exercício democrático-cívico havia sido categoricamente espoliado pelas empresas educacionais, agora voltados à quantidade de alunos, gestão de recursos também oriundos da esfera pública, estabelecimento de programas de avaliação apropriadamente corporativos, a complacência das esferas governamentais em continuar promovendo as reformas exaustivamente, priorizando sempre as melhores condições para os mais aptos, excluindo uma gigantesca massa de alunos ao papel de ostracismo. Além disso, a escola serve para o controle social, a domesticação com a modelagem de suas personalidades e o foco constante em sobressaírem-se nas avaliações de larga escala.

Algumas das ideias de Ravitch (2011, p. 23), aliás, encontram-se presentes no chão das escolas, a saber:

(...) escolas autônomas, pagamento por mérito e responsabilização – iriam ajudar a reformar nossas escolas. Com tais mudanças, os professores e escolas seriam julgadas por sua performance; esse era um princípio básico no mundo empresarial. As escolas que falhassem em desempenhar-se bem seriam fechadas, assim como uma corporação fecharia uma filial que continuamente produzisse retornos insatisfatórios. Tendo imergido em um mundo de verdadeiros entusiastas, eu estava sendo influenciada pelas suas ideias. (...) as reformas que eles propunham deveriam alinhar a educação pública com práticas de organizações modernas, altamente flexíveis e de alta performance, para permitir que a educação americana fizesse a transição da era industrial para a pós-industrial.

O que não se esconde nas matrizes curriculares nacionais é exatamente essa transição: sair do arcaísmo, do obsoleto, do “sempre o mesmo” para uma realidade que “atenda” aos anseios dos alunos e de uma sociedade que busca o novo sem dar-se conta de que, por fim, essa transição apresenta uma conta de custos muito alta e onde nem todos podem ter acesso e terem o seu lugar no mercado.

Joel Spring (2018) é, tal como Diane Ravitch, um acadêmico que analisou profundamente o sistema educacional estadunidense observando as falhas e as deficiências geridas na aplicação das políticas educacionais saídas da burocracia estatal. A redundância e o fracasso, segundo ele, são premeditadamente e propositalmente planejadas na esfera pública afim de promover um estado de

consternação pública e, assim, poder-se fazer o trabalho de “conscientização” para uma mudança radical no processo educacional nacional. Em consonância com Ravitch, Spring aponta que a propaganda institucional massiva convocando as famílias e cidadãos em apoiarem as reformas visou trazer – ao centro da discussão – a educação pública.

Spring (2018, p. 24) enfatiza que, em tal processo, tornariam as escolas em notáveis panópticos, com o consentimento parental da vigilância e da observância das regras e leis, da punição em lugar da correção, um misto dos modelos taylorista-fordista e toyotista de organização espacial e produtividade em altíssimo nível a fim de extrair o máximo de rentabilidade de cada cliente escolar. Uma ilustração disso se dá:

As salas de aula são estritamente controladas por meio de câmeras de vigilância; os alunos e os professores usam uniformes, e não é permitido aos alunos falar uns com os outros durante os intervalos e as pausas para o banheiro. Para estas últimas, os alunos ficam de pé ao lado de suas carteiras para deixarem a sala em filas ordenadas. Monitores de filas acompanham os estudantes no retorno do banheiro e enquanto eles entram nas salas de aula em grupos de cinco. Qualquer conversa ou nova entrada na sala de aula, naturalmente, gera multa.

O objetivo do aluno – assim como de qualquer operário numa fábrica – é o de produzir em alta qualidade, sem desperdícios e sem nenhuma contestação acerca do que lhe é oferecido ou ordenado. Uma escola que prima pela ordem, pela doutrina e pela objetividade em seus propósitos e metas.

Esse novo modelo de educação tende a observar a racionalização, a economia de projetos que não geram impacto entre os clientes, a objetivação quanto aos propósitos e a busca constante por eficiência, eficácia e rentabilidade. O que é discrepante torna-se corrigível ou descartável e falha na aplicação ou correção em curso.

Spring também destaca a importância da esfera econômica que é propalada como um elemento central onde opera a escola; como um microcosmo social, onde as leis da economia possuem ação imediata sobre as sociedades e, em momentos de crise, faz-se necessário reordenar os custos e direcionar racionalmente a aplicação de recursos em áreas vitais para o fluxo econômico. Sendo esse microcosmo, a escola

não estaria isenta ou tornar-se um oásis em meio ao caos econômico ao seu redor: trazê-la ao concreto da realidade social e vivenciá-la na prática acadêmica tornam-se essenciais.

Para que esse processo acontecesse em sua integridade e prática, elegeu-se nada mais, nada menos, do que a ideia enfática da ação do livre mercado e da prática dos vouchers escolares, a aplicação da teoria do capital humano (presentes em Theodore Schultz e Gary Becker) e do grau máximo de competitividade visando a produção em altíssimas qualidade e nível. Uma empresa educacional em seu todo.

Ainda nesse cenário de avanço gradual sobre a educação pública, Spring (2018, p.32) observa que o fator histórico-social estadunidense constitui como um elemento agregador à ideia de reformas da educação pública e que não escapava aos olhos e ouvidos atentos dos teóricos da Escola de Chicago como bem relata:

Na época em que Friedman propôs deixar a educação a cargo das forças do mercado, a educação pública estava enfrentando tempos turbulentos, pois o movimento de direitos civis lutava para acabar com a segregação racial. (...) o movimento pelos direitos civis refletiria a crença de que o governo deveria agir de modo a proteger o bem público, e não escolhas individuais no mercado.

Como as ideias de matriz neoliberal previam a quase totalidade da entrega pelo Estado do patrimônio público, enxergou-se a necessidade de também o realizá-lo na dimensão escolar, ou seja, caberia ao Estado a transferência de recursos, gestão e operação do ensino público a torná-lo atrativo aos olhos dos clientes e em pé de competitividade para com as escolas privadas. Assim, Milton Friedman peregrinou pelos meios acadêmicos e fóruns onde pudesse defender – de forma enfática – a ideia de que o Estado, por meio de subsídios estatais da política de vouchers e da liberdade de escolha dos clientes, auferiria um grau de competitividade benéfica às escolas uma vez que, àquelas com uma oferta de ensino atrasado primariam por oferecer uma melhor qualidade à seus serviços educacionais, atraindo recursos por meio dos mesmos vouchers educacionais em iguais condições de brigar com as escolas no topo, gradativamente conquistando esses espaços e clientes para suas unidades.

O que sua defesa explicitava em competitividade, omitia a precariedade das escolas, quer em suas estruturas físicas, corpo docente pouco afeito à competitividade ou mesmo desmotivado ante as cobranças e maquiagem de resultados e o cenário

das escolas estarem em zonas, distritos ou bairros concentrando famílias muito pobres e uma crescente violência decorrente daquela turbulenta década dos anos 1960.

Voltando à Ravitch (2011), a autora revela que o conluio entre o mercado (representado pelos interesses de grandes industriais e proeminentes líderes em seus segmentos), a representação política bipolar (entre democratas e republicanos) e a cooptação obtida por meio dos lobbies, os teóricos neoliberais da Escola de Chicago tendo à frente o economista Milton Friedman, os especialistas em educação que fazem a leitura crítica do painel educacional estadunidense, o intuito de conquista de corações e mentes do público em abraçarem os propósitos de uma profunda reformulação na educação pública em vista da promoção social de todos os indivíduos e, desse modo, dar o salto à frente também ocultavam danos irreparáveis à sociedade embora fossem arduamente defendidas pela autora.

Ao processo de desmonte da educação pública estadunidense já apresentava que a vitória do mercado sobre os interesses públicos seriam um modelo para o mundo, ainda que não se tivesse a vista o processo da globalização, sem que, no entanto, deixasse de apresentar-se como um viés favorável para a expansão do mercado educacional concentrado às mãos das grandes empresas educacionais, ancoradas por fundos privados e por fundações sem fins lucrativos, notoriamente identificadas com grandes empresários de setores proeminentes como os de tecnologia e de automação.

Ravitch (2011) ainda frisa que os propósitos de uma expansão generalizada ainda careciam de movimentos políticos de grande escala, atores corporativos ou mesmo organismos internacionais que possuem abrangência, interferência (mascarada sob relatórios de proposição) e capilaridade para trabalharem em consonância com as diretrizes econômicas ou financeiras para gestar algo novo para todas as nações.

Nesse sentido, o laboratório estadunidense ainda previa lances que avançariam pelas décadas seguintes, atingindo um apogeu nos anos 1990 e com a defesa de proeminentes políticos ligados às causas mais diversas – como o ex-vice-presidente Al Gore -, para serem aderidas ao novo currículo escolar.

No entanto, Ravitch (2011, p. 24) ainda explicita:

Ideias similares começaram a percorrer o mundo da educação. O novo pensamento – agora confortável para ambos os partidos – via o sistema de escolas públicas como obsoleto, porque ele é controlado pelo governo e carrega o fardo da burocracia. Escolas administradas pelo governo, dizia uma nova geração de reformadores, são ineficazes porque elas são um monopólio; portanto, elas não têm qualquer incentivo para se aprimorar, e elas servem aos interesses dos adultos que trabalham no sistema, não aos das crianças. Os democratas viam uma oportunidade de reinventar o governo; os republicanos, uma chance de diminuir o poder dos sindicatos de professores, os quais, do ponto de vista deles, protegiam empregos e pensões enquanto bloqueavam uma administração efetiva e inovadora.

Uma lição prática: ao mercado não interessa quais partidos ou ideologias que norteiem seus pensamentos e ações, mas, que trabalhem pelos interesses do próprio, embora possam abominá-lo publicamente, privativamente acatam as suas prerrogativas e modos de ação. Uma mostra clara disso está no que a autora expõe sobre o flagrante conflito de interesses entre o público e o privado tornando a educação um instrumento capitalizável e rentável que, segundo Ravitch (2011, p. 24)

Por que as escolas não deveriam ser administradas por qualquer um que pudesse proporcionar boas escolas, usando fundos governamentais? Livre da gestão direta do governo, as escolas seriam inovadoras, contratariam apenas os melhores professores, se livrariam de professores incompetentes, estabeleceriam seus próprios planos de carreira, competiriam por estudantes (clientes), e seriam julgadas apenas pelos seus resultados (pontuações em testes e taxas de formação). Boas escolas sob controle privado iriam proliferar, enquanto escolas ruins seriam fechadas por forças do mercado (a saída de pais insatisfeitos) ou por um governo atento.

Entretanto, para a consolidação da vitória do mercado, ainda faltavam alguns ajustes necessários para dar-se corpo ao paquiderme educacional: a aplicação de testes de larga escala que, em tese, demonstrariam um diagnóstico do atraso e da inoperância da educação pública estadunidense aliada a burocracia estatal em atacar os males. Em doses homeopáticas, forçar-se-á o instrumento que daria um salto nos interesses das empresas de educação em tomar o fundo público educacional ao mesmo tempo que seria um modelo a ser aplicado mundo afora.

O passo seguinte será a construção e desenho desses testes e avaliações de larga escala, chancelados por instituições sérias que, ao fim, apontariam em relatórios e gráficos estatísticos uma leitura acerca da realidade educacional pública, apontando



os elementos necessários para a transformação da sua realidade e, via de regra, o repasse da gestão educacional às empresas educacionais e seus parceiros. Não há mais espaço para diretores que pensam como professores e nem mesmo professores afeitos a uma educação formativa cidadã e, como afirma Ravitch (2011, p. 26):

Não é preciso saber nada sobre crianças e educação. O apelo do mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si. Essa ideia é muito tentadora, especialmente quando tantas reformas escolares aparentemente bem planejadas falharam em atender às expectativas. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização e administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas.

O que são os testes de larga escala e ao que se propõem? As avaliações escolares tendem mostrar o grau de aprendizagem significativa obtida por um aluno ou grupo de alunos sobre uma determinada área do conhecimento. Os conceitos ou mesmo notas, estabelecidas como sendo necessárias para a aprovação ou retenção de alunos, apresentavam uma faceta do processo de aprendizagem.

À medida em que os processos pedagógicos intentavam somente mensurar o aspecto quantitativo da aprendizagem, o aspecto qualitativo ficava subjacente apesar de compor como parte do processo de aprendizagem e formação dos alunos às quais, computavam-se elementos subjetivos como a assiduidade e pontualidade às aulas e tarefas, o comportamento em sala de aula e o envolvimento em atividades extraescolares.

O papel da escola era extremamente formativo/formador e qualificava aos aptos a seguirem no processo da educação seriada e retinha aqueles que deveriam rever – por mais um ano – o conteúdo e as deficiências ocorridas no ano e que ocasionaram sua retenção.

As avaliações, por sua vez, eram uma repetição do conteúdo apreendido – e, em muitas vezes, não assimilado - no conhecido ato de decorar o conteúdo para vê-lo, *ipsi literis*, numa prova. Um sistema que, em dias atuais, seria um convite ao fracasso e de exploração mínima das faculdades e capacidades intelectuais dos alunos.

Embora ainda se encontrem presentes no processo educacional contemporâneo, o sistema de avaliação que prima por decorar os conteúdos para, depois de realizada a avaliação, é um símbolo do passado e da educação atrasada: hoje, percebe-se haver outros instrumentos de mensuração que capacitam que o aluno veja holisticamente o processo de conhecimento do qual é ator e partícipe, numa simbiose de empoderamento e de observante do seu próprio ser cognoscente.

Os novos modelos de avaliação são de caráter global, integrando as áreas de conhecimento e forçando os alunos a terem um olhar abrangente sobre como se desdobra o conhecimento, colocando-o no centro desse universo.

Ao mesmo tempo, põe-se também a mostrar as mazelas do processo educacional que, por sua vez, implica em mudanças de rota, reaprendizagem, outros instrumentos avaliativos, outras percepções sobre o aluno e a conferência de responsabilidades que devem ser cumpridas com metas pré-fixadas e sistematicamente avaliadas. Sai o critério da subjetividade e entra o critério da objetividade, da produção e da capacidade de autogestão de seu próprio conhecimento, ainda que seja um universo inexplorado e que, em muitas situações possa causar espanto, admiração ou frustração.

Não se tinha – até por volta dos anos 1990, no Brasil – um instrumento que pudesse avaliar a educação pública como um todo: valia o critério da aprovação em exames vestibulares que, de modo algum, promoviam a educação pública embora fosse o chamariz para a educação privada, inteiramente dedicada – em corpo e alma – para esse intento.

Quanto maior fossem as aprovações em vestibulares, até então uma das formas de avaliação em larga escala, maior seria o investimento em propagandas, mudança das estruturas físicas para receber novos alunos às unidades educacionais privadas, num mercado dominado por algumas escolas estabelecidas, algumas preocupadas unicamente nas vagas universitárias disputadas anualmente, outras interessadas em formar integralmente os seus alunos e sem demonstrar um interesse focal primário nos exames vestibulares.

No primeiro modelo, temos as escolas privadas laicas, importando-se com o número, quantidade e preocupação em acompanhar o crescimento ou retração das

vagas nos exames vestibulares; o segundo modelo é o das escolas privadas religiosas, em sua maioria as católicas, voltadas unicamente para a formação e coroando o êxito do processo com aprovações em universidades e faculdades quer sejam públicas, quer sejam privadas.

Não obstante a necessidade de sobrevivência, houve os tempos gloriosos das escolas contarem com unidades comportando mil ou mais alunos. A garantia residia na educação de qualidade, a proximidade na relação escola e famílias, o próprio senso de família presente nas unidades escolares, elementos de religiosidade (quando escolas confessionais) ou de promoção de atividades artísticas ou científicas (presente em grande parte nas escolas laicas).

Até que fosse preciso promover as mudanças necessárias para dar a chacoalhada no mercado educacional: a presença de escolas que apostavam em uma educação nova, voltada para as experiências com recursos midiáticos e tecnológicos, na dinâmica interativa entre docentes e discentes, na promoção da competitividade entre os pares, da busca constante por excelência educacional e de promoção de atividades que funcionavam como potenciais atrativos para uma área de conhecimento – e que fossem além da Medicina, da Engenharia, do Direito cursos que davam visibilidade social – com as alternativas de trabalhos de campo em áreas inóspitas, convênios com órgãos ambientais públicos ou mesmos não-governamentais e que davam visibilidade a novas áreas de conhecimento que se desdobravam com o advento da globalização.

Em vista desta nova educação, tem-se a necessidade de promoção de critérios e de uma dinâmica de avaliação abrangente, voltada para esse mercado que surgia e que demandaria, necessariamente, por mão-de-obra capacitada e comprometida em um maior tempo nos bancos escolas (com especializações, mestrados e doutorados e, ainda na primeira década dos anos 2000, os chamados cursos MBA). A escola, por uma força e pressão do mercado, deveria adaptar-se e quebrar todas as formas arcaicas da educação que, até então, promovia e abria o mundo ao cidadão para algo que estivesse em consonância com os novos tempos.

Se, por sua vez, a educação deveria adaptar-se a esse novo modelo de educar e avaliar, a estrutura escolar deveria seguir os mesmos ritmos, rumo e curso.

Em um mercado com grandes chances de ser explorado, com a demanda de novos alunos e a pouca eficiência na aplicação do Estado em operar profundas transformações – por si mesmo – na educação, esse espaço era, aos poucos, assumido pelas empresas educacionais.

## **2.2. A empresa educacional brasileira**

O nascimento da empresa educacional brasileira se apresenta caracteristicamente acentuada a partir dos anos 1970. Esse cenário era dominado por escolas públicas e privadas as quais, em sua grande parte, em escolas de educação infantil. As escolas privadas nos segmentos do ciclo básico, em sua base, concentravam-se em escolas confessionais e laicas. Havia escolas agrupadas em rede – fato que se tornará preponderante em tempos atuais – que permitia uma educação linear, ainda que em locais diferentes e com públicos diferentes e, em grande parte, membros das classes média e alta. A qualidade da educação oferecida garantia a permanência e, em muitos casos, a atração de novos alunos por meio convênios estabelecidos em escolas de ensino fundamental (o antigo primário) que possibilitavam ingresso de novas matrículas em estabelecimentos educacionais de maior peso, porte e oferta de uma educação completa – até o ensino médio.

Os pesos, referência e qualidade de ensino, as instalações e um corpo docente capacitado e altamente referenciado garantiam a força dessas escolas no mercado local e, em muitos casos, nacional. Por sua vez, considerava-se tratarem de escolas elitizadas e que, ao seu modo, não brigavam diretamente com a rede pública visto que, seu público-alvo, em geral, buscava a educação superior como continuidade de sua formação escolar e posição no mercado de trabalho futuro.

Mas, quando – e de modo efetivo – a iniciativa privada gradualmente foi ganhando espaço na educação? Traçando um histórico, poder-se-ia dizer que no período colonial, com uma educação voltada à elite, tenham-se os fundamentos para que se destacasse socialmente, e há uma certa razão em tal processo. No entanto, quando a educação se torna um direito social, observa-se o jogo dúbio da elite em manter seus privilégios especificamente na educação.

Ao pé da letra, vamos à constituição de 1934, procurou dar um caráter irrestrito da educação como um direito universal, de competência da União, Estados e municípios, garantindo o acesso ao ensino primário, de frequência obrigatória e

abrangendo àqueles que estavam aptos ao ingresso dentro da faixa etária necessária. Esse direito, por sua vez, fazia-se necessário dado o processo de industrialização brasileiro, que mudaria as feições sociais e que, gradualmente, promoveria um crescente êxodo rural e necessidade de mão-de-obra rapidamente absorvida.

Em seu escopo, maquiavelicamente continha os limites dos que poderiam ascender com o processo educativo aos estratos sociais mais elevados. Nesse sentido, a manutenção do *status quo* social, a subserviência das classes inferiores se mostrava ora como benefício/direito, ora como um aspecto segregacionista estampado na alínea “b” do artigo 138 da Constituição de 1934<sup>11</sup> onde:

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;

b) **estimular a educação eugênica**;

c) amparar a maternidade e a infância;

d) socorrer as famílias de prole numerosa;

e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;

f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;

g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais. (Grifos nossos)

O destaque está explícito: uma educação eugênica, num país miscigenado, exclui qualquer contribuição educacional dos indígenas e negros africanos, bem como a de culturas posteriores que aqui contribuíram para a construção de nossa identidade nacional. Assim, a educação voltava-se a um único princípio: a natureza colonial, europeia, branca e que deixava como subalternos quaisquer outras culturas – e no caso supracitado -, além do ressaltado de privilegiar a cultura hegemônica reforçando a pecha de subdesenvolvimento e subordinação.

Fernandes (2020,2009,1995,1980) aborda a questão da educação como um dos elementos destacados na luta de classes estabelecida no Brasil. O campo

---

<sup>11</sup> Fonte: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 17 jun. 2022.

educacional serve como limítrofe entre os interesses da classe dominante sobre o todo social, distinguindo-se na educação para os privilegiados, ou seja, voltada para a formação e continuidade do comando social em seus mais variados estratos, daquela voltada à submissão, fornecimento de mão-de-obra de rápida reposição canceladas pelo próprio Estado. Uma das formas mais vis é a precarização nas estruturas educacionais, a desvalorização do docente e a politização na elaboração de políticas educacionais abrangentes e redundantes ainda que tenham dados e relatos concretos sobre a realidade do “chão das fábricas” e da precariedade das estruturas educacionais.

Fernandes (1995, p. 13-14) aborda que:

Diagnósticos dramáticos, sobre uma realidade já denunciada por educadores e entidades estudantis, docentes e funcionários das escolas ou combatida por movimentos sociais que se sucederam desde a década de 1930, pregam o manifesto ao solo sáfaro, que substitui a educação escolar pela deseducação geral.

E, antecipando as conferências mundiais de educação, vislumbra a política de governo para a educação, no caso, um projeto de governo socialista – o Partido dos Trabalhadores – para a campanha presidencial de 1994, como atesta Fernandes (1995, p. 14):

“O ponto de partida da proposta de educação do Governo Paralelo é uma concepção de política educacional como parte de um projeto de nação (...) que vise preparar o país para ser uma sociedade livre, igualitária e eficiente”. Cinco metas são definidas como essenciais: nenhuma criança brasileira fora de escola de qualidade; uma população alfabetizada; uma universidade de qualidade e comprometida; o Brasil inteiro com uma escola; o ensino técnico dinâmico e comprometido.

Netto (2005) aponta que, no Brasil, o processo de “transferência” da competência do Estado sobre a educação para empresas educacionais a partir de 1964, dando amplos espaços para que as empresas educacionais embrionárias pudessem avançar no setor educacional. Não obstante, deu-se o gradual sucateamento das escolas públicas e, no fim da década de 1970 e início da década de 1980 acometido com greves de professores por um longo prazo, tanto na educação básica quanto no ensino superior, o que permitiu o avanço da iniciativa privada em

apresentar-se de forma diferenciada ao público e, desse modo, captar mais matrículas às suas unidades.

Ademais, a própria ditadura corrobora com os interesses da autocracia burguesa, que se apropriando de áreas vitais do Estado expande sua ideologia, reduz e precariza os serviços públicos em nome de uma burocracia que atende aos seus interesses e que promove o distanciamento e a profundidade das desigualdades sociais gerando “lutas e tensões sociais no período” (NETTO, 2005) embora reguladas pela vigilância do Estado.

Belfield e Levin (2002, p. 17) fazem uma leitura da presença das empresas educacionais como sendo necessárias e frutos de um largo processo de reorganização do capital – especificamente a privatização – que atinge todos os setores sociais. Falando sobre a realidade europeia, identificam a privatização como sendo

Muitas vezes a privatização é vista como uma “liberalização” – quando os agentes são libertados das regulações governamentais – e uma “mercantilização” – quando são criados novos mercados que proporcionam alternativas aos serviços do governo ou aos sistemas de distribuição estatal.

O setor da educação, constituindo um dos maiores fardos orçamentais do governo, é muitas vezes pressionado para ser privatizado, surgindo essa pressão de formas variadas. Por exemplo, a educação pode ser privatizada se: a) os alunos se inscreverem em escolas privadas ou b) se o Ensino Superior for pago com fundos privados. No primeiro caso, a escolarização deixa de ser fornecida pelo Estado, no segundo, o governo deixa de financiar a educação através de impostos e empréstimos.

Laval (2019, p. 13) apresenta o sistema educacional brasileiro com particularidades, às quais, em comparação com outros sistemas educacionais estrangeiros, não se fazem necessárias. Por sua vez, é um sistema educacional mais assimilado ao neoliberalismo, quer seja na influência direta na construção da matriz curricular nacional – na qual, se encontram inseridos as metas das conferências mundiais de educação de Jomtien, Dakar e Incheon – e mesmo em sua aplicação em âmbito nacional, acaba por promover as escolas privadas à frente das escolas públicas quanto à aplicação, uso dos recursos midiáticos e na disputa por novos alunos com uma forte concentração dos grupos privados educacionais. Segundo o autor

Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. (...) E a orientação do atual governo ameaça acelerar ainda mais essa dominação capitalista na escola e na universidade, especialmente pelo desenvolvimento de um ensino privado a distância.

O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigual.

Ou seja, tem-se a clareza de que, não tornada uma política de Estado, e sim como uma política de governo, a educação passou a ser o alvo das empresas que investem em educação por alguns fatores primordiais: a demanda anual de ingresso – na casa dos milhares – de novos alunos ao sistema educacional; a intensificação do uso do marketing publicitário na venda de um produto rentável; a ilusão de uma educação em sintonia com os interesses do mercado e, por fim, a falácia das aprovações – cujas mensurações sempre são colocadas em números acima da quantidade de candidatos – para as instituições de ensino superior. Pesa a favor dessas empresas, a propalada negligência do Estado em prover a educação e, desse modo, tornar a mercantilização do ensino.

Souza (2020) concorda com o pensamento de Netto (2005) avançando para uma questão primordial: o imperialismo estadunidense no cooptação de setores sociais que pressionam o Estado para a promoção de mudanças profundas que atendem aos interesses capitais. Nesse sentido, apresenta a chamada “fábrica do consenso” que se reflete na subordinação dos indivíduos sociais através da dominação simbólica. Se faz necessário entender a cota de sacrifício em nome do progresso, do emprego e do trabalho, da saúde, das reformas necessárias para a sobrevivência vital das gerações futuras e, dos quais, a elite funcional sabe conduzir magistralmente a massa por meio dos aparatos ideológicos que caracterizam, em parte, a dominação simbólica.

Nesse cenário, surgem outros segmentos econômicos que observam atentamente a capacidade de tornar a educação um dos braços da empresa, ainda que diversifiquem suas atividades, abram seu capital na bolsa de valores e tenham junto a sua composição acionária a presença de fundos de pensão, bancos de



investimento, investidores internacionais além da presença de lobistas operando diretamente na arena política, e ultimamente, os chamados *think tanks* <sup>12</sup>.

Num cenário de mudanças e da submissão e subordinação dos Estados à nova dinâmica do capital, a gestão direta dos organismos econômicos internacionais aos tratados e compromissos assumidos que condicionam a abertura de créditos em troca de reformas estruturais necessárias para a transformação social iniciadas na década de 1990 no Brasil dando largo espaço para as empresas educacionais expandirem seus negócios.

Uma empresa educacional não é um fenômeno novo no Brasil: já no fim da década de 1960, tem-se o surgimento do Objetivo, então nascido como um curso preparatório para a USP (Universidade de São Paulo) e que se torna uma das empresas educacionais mais destacadas no mercado educacional brasileiro.

### **2.2.1 O Grupo Objetivo<sup>13</sup>**

Em 27 de fevereiro de 2022, noticiou-se nas redes de comunicação nacional o falecimento de João Carlos Di Genio, um dos maiores e mais ricos entre os empreendedores brasileiros que deixara uma estrutura empresarial com mais de 5 décadas de presença no mercado educacional e midiático brasileiro.

Di Genio era médico de formação, porém, ainda como acadêmico de Medicina, propõe ao colega de curso Dráuzio Varella, com os médicos Roger Patti e Tadasi Itto, abrem, em 1965, um curso preparatório para o ingresso nas faculdades de Medicina, especificamente na região central da cidade de São Paulo. No ano seguinte, o curso Objetivo torna-se um dos mais reconhecidos cursos preparatórios na competitiva cidade de São Paulo.

Dado o reconhecimento e aceitabilidade da sociedade paulistana, os sócios abrem nos anos 1970 o colégio Objetivo, voltado essencialmente para o ensino médio.

---

<sup>12</sup> *Think tanks* é um termo referente a instituições que prestam serviços de *advocacy*, gestão e articulação entre setores da sociedade civil junto às instituições públicas na proposição, gestão e acompanhamento das políticas públicas. No setor educacional, ocorrem um grande número de instituições que promovem discussões e proposições de ações junto ao Estado para implantação e acompanhamento da nova base nacional comum curricular, como o Instituto Ayrton Senna, as fundações Itaú e Bradesco, o Instituto Todos pela Educação que articulam ações do empresariado brasileiro na promoção da educação.

<sup>13</sup> As informações foram compiladas do site do próprio Grupo Objetivo (<https://objetivo.br/institucional/index.asp>) em 1º de junho de 2022.

Em 1972, dá-se início às Faculdades Objetivo e que, no fim dos anos 1980, darão espaço à Unip (Universidade Paulista). Em 1974, criam o colégio Objetivo Júnior que atendia aos segmentos da educação infantil e ensino fundamental.

A expansão vai para além da cidade de São Paulo constituindo escolas no interior do estado e uma forte expansão para além do território paulista. Em 1982, irá criar o Centro de Pesquisa e Tecnologia Objetivo (CPT), voltado ao desenvolvimento de pesquisas tecnológicas e para as atividades educacionais nas unidades da rede.

Com a expansão, Di Genio assume o controle do grupo dividindo os ramos do grupo em: educacional (constituído Colégio Objetivo, Colégio Objetivo Júnior, Curso Objetivo e Sistema de Ensino Objetivo, as Faculdades Objetivo, a Universidade Paulista (UNIP)), do sistema de comunicação (redes de televisão RBI TV, Mega TV, Mix TV (com suas atividades encerradas) e as rádios Mix FM e Rádio Trianon) além de fazendas que constituem o ramo do agronegócio. Entre outros empreendimentos, o Grupo Objetivo conta com gráficas, agências de produção de design, empresas de software e tecnologia educacional avançada, agência de publicidade, que permite trabalhar na promoção, divulgação e implementação em suas unidades educacionais.

Di Genio também era um grande proprietário de imóveis na cidade de São Paulo, o que permitia, entre outras formas de diversificação da renda, alugar para as unidades educacionais se instalarem. Também se aventurou no cenário político sendo um apoiador de Fernando Afonso Collor de Mello o qual possuía um número significativo de representantes políticos na esfera federal.

Entre as empresas aglomeradas na mantenedora Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo (ASSUPERO) com 56 faculdades, institutos ou universidades espalhadas por todo o território nacional, e 6 empresas de comunicação sendo televisão (uma) e rádios (5). Seu patrimônio ainda hoje, tem o valor estimado na casa da dezena de bilhões de reais.

Um fato importante é que o grupo Objetivo inovou, em seu tempo: produzia seus próprios materiais como apostilas e livros além dos softwares para o desenvolvimento educacional e pesquisas.

Visionário e um empreendedor obstinado, Di Genio criou a Escola do Mar (1989), situada em Angra dos Reis, voltada para as pesquisas da biota marinha, da

fauna e da sustentabilidade muito antes desses eventos se tornarem pautas evidenciadas nas políticas e nas pautas sociais na aurora do novo milênio.

Se Di Genio apresentou-se como um inovador, com um tino comercial que vislumbrava expandir dentro de um mercado que se autorregenera, demanda inovações constantes e a fixação da marca, aproveitara dos nichos mercadológicos para concentrar seus negócios com a bandeira da educação. Di Genio configura-se como o padrinho das empresas educacionais, modelo que foi seguido e, mesmo em sua morte, recebera todas as reverências daqueles que o tiveram como o visionário do mercado educacional.

### **2.2.2 O Todos pela Educação**

O alto empresariado brasileiro além da projeção econômica, exercem poderosa influência na esfera política, muitos dos quais possuem assento nos conselhos econômicos no poder executivo, e alguns tornam-se conselheiros dos líderes no executivo federal, estadual ou municipal/distrital e em círculos próximos das esferas de poder. Ao permanecer na alta esfera e – em muitos casos – exercendo influência direta nas escolhas e direcionamentos para as políticas bem como as indicações políticas para postos-chave na administração pública, colocam-se à serviço do poder econômico operando dentro do próprio cerne do poder.

Com a adesão do Brasil ao chamado Consenso de Washington e a abertura ao modelo econômico neoliberal, o centro das decisões econômicas brasileiras passou a ser na avenida Paulista e, em específico, na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP -, e também com o poder de outras entidades empresariais no curso de três décadas que ganham força na esfera política e “sugerem” a aplicação do arcabouço teórico de uma política neoliberal.

Desde a ascensão de Collor de Mello, a lógica de redução dos ministérios, das autarquias, das fusões e extinção de secretarias, empresas estatais e a propalada política de sepultamento da velha política, o combate a corrupção e a promessa de um Brasil moderno, em parte aplicadas, outras ficaram na promessa com o impedimento que fez com que o presidente fique no palácio do Planalto somente por dois anos. Uma política recessiva e um ministério técnico não foram suficientes para fazer os avanços neoliberais, muito embora os primeiros passos tivessem sido dados.

Segundo Martins (2016, p. 11), a ênfase do poder do empresariado brasileiro sobre a esfera pública e, particularmente, na articulação de políticas públicas apresenta a sua face dúbia: embora divulgue e propague-se a articulação com a sociedade civil junto a esfera governamental em prol da qualidade, transparência e visibilidade da gestão e aplicação dos recursos públicos, apresenta-se a clara conotação de desvalorização e da incompetência estatal na gestão dos mesmos recursos e, por conseguinte, dar ao empresariado a ideia de estarem contribuindo para a melhoria dos indicadores sociais, ao mesmo tempo em que, sutilmente, desqualificam o Estado como um gestor burocrático ineficaz. Desse modo, enxerga o jogo que o próprio empresariado estabelece com o Estado onde

Nessa nova dinâmica, chamada “administração gerencial”, as políticas governamentais passam a ser definidas por um núcleo estratégico situado no Executivo central (Neves, 2004, p. 3), e, ao mesmo tempo, segmentos da sociedade civil começam a atuar de forma distinta frente à questão social: estes se mobilizam para pressionar os governos, propõem diretrizes políticas e, cada vez mais, estabelecem parcerias na execução de políticas sociais que, posteriormente, serão avaliadas no âmbito estatal.

Martins (2011, p. 11) ainda acentua:

(...) as políticas sociais em geral começam a se constituir em serviços não exclusivos do Estado, ou seja, podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não estatais. [...] a correlação de forças privilegia a lógica da esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais sejam agora mercantilizadas.

E, como o alto empresariado brasileiro não estaria somente conformado com as pressões sobre o Estado quanto às políticas macroeconômicas, vê nas áreas sociais uma grande vantagem em capitalizar lucros e projetar-se socialmente e, seguindo o modelo estadunidense, começa a investir em propagandas que colocam – em evidência – a educação pública. Iniciativas de marketing como “Amigos da Escola” e da própria entidade foram intensamente vinculadas nos veículos de comunicação.

Um dos elementos crassos para se alcançar o objetivo de tornar a educação um elemento rentável, faz com que não se culpabilize somente o Estado, porém prega uma união de forças entre empresariado e a sociedade civil, em particular aos setores

da organização social, colocando na consciência da sociedade uma agenda progressista, de teor empresarial e alinhado com os objetivos das conferências mundiais de educação, divulgando a necessidade de colocar a educação brasileira alinhada com os demais países.

Com a desregulamentação econômica e o forte impulso para reformas mais profundas a serem promovidas no Estado, o alto empresariado organiza-se para propor mudanças na estrutura escolar, na formulação de um novo currículo escolar adaptado e amplamente concatenado com as diretrizes do mercado, ampliando o raio de ação das empresas inserindo-se no mercado educacional com a aquisição de escolas, ampliação e investimentos em redes de educação e abertura de capital em bolsa de valores.

Porém, vamos a alguns elementos importantes acerca do Todos pela Educação (TPE). A organização auto intitula-se como uma aliança nacional apartidária (Martins, 2016), cujos segmentos da sociedade civil e do empresariado nacional compõem-na. É, por sua vez, uma estrutura bem articulada e, além das ações de cunho político e corporativo, também atua como um *think tank*, ou seja, um grupo de propositores de ideias em alinhamento total com os ideais do mercado.

A ascensão do TPE se dá no início do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o acento neoliberal se estabelece e com a força de entidades empresariais como as Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI) criam, em 1993, a Ação Empresarial, capitaneada pelo empresário siderúrgico carioca Jorge Gerdau Johannpeter e que se constituía como o porta-voz do empresariado nacional em articulação com os poderes da República. Seu objetivo é o de promover as ações necessárias para reformar o Estado, permitir a redução dos tributos sobre a produção de mercadorias e serviços, sepultar em definitivo a herança trabalhista e de conquistas sociais, às quais, a classe trabalhadora ainda possui, não obstante o avanço das reformas promovidas nos últimos anos como a previdenciária e a trabalhista.

Ancorado nos postulados do liberalismo e com amplo apoio de intelectuais identificados com esses princípios, a Ação Empresarial visa não somente a promoção das reformas, mas de uma ofensiva privatização da oferta pública dos serviços estatais, da redução dos investimentos na área social e de um direcionamento

gerencialista das políticas públicas. Tal receituário – encarado como de sucesso – encontram-se nas experiências privatizantes dos EUA de Reagan, a Grã-Bretanha de Thatcher e o ordenamento da Escola de Chicago no Chile dos anos 1970-1980.

Destaca-se que, não somente no apoio aos dois mandatos sucessivos de Fernando Henrique Cardoso à presidência do Brasil como, também, exerceu - e exerce - forte influência nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva, no mandato tampão de Michel Temer e no de Jair Bolsonaro.

Atualmente, o empresariado brasileiro é representado no Conselho da República, tendo o ex-presidente da FIESP – Paulo Skaf – como membro na atual gestão.

Por outro lado, o mesmo empresariado exigia do Estado a celeridade na promoção das reformas necessárias e que, em seu entendimento, representavam as amarras ao arcaísmo, ao atraso, à burocracia impedindo que se dessem passos significativos para lançar o país em outra era.

Porém, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, não o fora, para o empresariado, o “céu de brigadeiro” idealizado, principalmente durante o segundo mandato quando, tensões e atritos se fizeram presentes quanto a adoção de uma política econômica engessada e de poucos avanços no Congresso quanto às reformas necessárias.

Na defesa de seus interesses, bastava um movimento de apoio ao candidato tido como populista e identificado com os ideais socialistas - antes demonizado -, para explicitarem seus interesses e o compromisso de abandono das políticas radicais, tensionando-se mais ao centro e de um documento aberto que pudesse acalmar o mercado e o empresariado – a chamada Carta ao povo brasileiro – onde defendia a preservação dos contratos e compromissos assumidos internacionalmente, a manutenção da política de responsabilidade fiscal e ao crescimento moderado e preservando a estabilidade econômica. Como para preservar seus interesses, um empresário do ramo têxtil – José Alencar – assumiria como seu vice-presidente. Apoios vindos das Federação dos Bancos do Brasil (FEBRABAN), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Instituto Bolsa de Valores de São Paulo (IBOVESPA), Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania (CIVES), do

Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), grupos empresariais destacados e bancos de investimentos assumem o papel de promover o documento além de apoiarem o candidato com o “Manifesto de apoio a Lula”.

Para um partido nascido no movimento trabalhista e que, naquele momento, alcançara o topo do poder nacional, gradualmente teria de abandonar parte de suas bandeiras e, desse modo, garantir a governabilidade ante os compromissos com a elite empresarial brasileira, investidores internacionais equilibrando-se com os movimentos e segmentos sociais que permitiram a ascensão ao poder.

Martins (2016) relata que a tensão entre a política e o empresariado se apresentou nos dois governos Lula da Silva, marcado pela mudança e pela continuidade, fato explicitado na centralidade de uma política econômica e na pauta de defesa dos interesses da grande burguesia nacional – assim como o empresariado – que gozava dos benefícios de uma política voltada à preservação dos seus interesses e de alguns avanços na política social.

Nesse aspecto, também foram beneficiados os grupos empresariais de educação que gozavam dos benefícios da expansão do mercado educacional e de sua concentração que, nos governos petistas – ainda que houvesse a expansão do ensino público, seja técnico, básico ou superior – estende seus domínios facilitado pelo cenário econômico favorável ao próprio Estado brasileiro e que o beneficiava.

Martins (2016) ainda enfatiza um termo que explicita bem as iniciativas do Todos pela Educação: a concertação, ou seja, a costura e celebração de um novo contrato social onde sejam imperativas as determinações políticas dos “donos do poder” em promover uma nação moderna, democrática e coesa, embora não escondam – tão pouco floreiam – o objetivo claro de amplo domínio sobre o todo social e o Estado em si.

Em consonância, o TPE observou os eventos históricos que propiciam a transformação do Estado em uma instância do capital, quer seja pela ideologia neoliberal e o programa intensificado de desestatização, quer seja por meio do aparato ideológico-midiático legal que promove ações sociais voltadas para a promoção e acesso de todos à educação, pelo surgimento do grupo de nações

emergentes – os BRICS (acrônimo para Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)<sup>14</sup> – cujos compromissos estão em consonância com as diretrizes dos agentes financeiros internacionais – aqui o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – bem como a ONU por meio da Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância – e aos interesses do grande capital sobre a vida social de todas as nações.

Não obstante, o TPE quer, por meio da educação, dominar a esfera pública das políticas educacionais, priorizar os interesses do grande capital sendo, dele, um dos representantes locais, supervisionar e gerir o processo educacional com profundas reformas que promovam disciplinas e conteúdos voltados para a formação de mão-de-obra de rápida absorção, uma gama de profissionais que ajam como supervisores, gestores do processo e uma elite pensante, “antenada” com os interesses do capital, condutora dos rumos políticos de uma nação, ou , uma reprodução da estrutura colonial abjeta da casa-grande e da senzala, como enfatiza Martins (2016, p. 25)

Esses e outros organismos internacionais representam um importante papel para os grupos dominantes locais. Há vários anos, observa-se que estas agências vêm atuando como *intelectuais orgânicos coletivos*, pois; mobilizam setores; promovem parcerias; exercem influência e pressões sobre os governos no sentido de reformas as políticas educacionais, incorporando outros sujeitos nos processos decisórios, sobretudo os setores empresariais.

Ou seja, o TPE, nada mais é do que uma representação empresarial que, imbuída de um senso de cidadania, procura romper com a burocracia e o paquidermismo do Estado na promoção de políticas educacionais “inclusivas”, “justas” e que não escondem o real intuito: além de acessar diretamente aos recursos do fundo público, dar um caráter empresarial à educação brasileira. Com o intuito de ajudar e convocar o maior número de cidadãos à causa, notavelmente, prioriza uma nata

---

<sup>14</sup> Termo criado pelo banqueiro estadunidense Jim O’Neill, do banco de investimentos Goldman Sachs, refere-se aos países que apresentaram rápidos crescimento e desenvolvimento econômico e que, por sua vez, podem operar como grandes *players* no cenário político-econômico mundial visto que, concentram 22% da economia mundial. Com a desaceleração econômica na China, a guerra entre Rússia e Ucrânia, o avanço da Índia na área de serviços e o papel da África do Sul como nação mais rica do continente africano e o Brasil como a maior economia latino-americana (embora em flagrante processo recessivo), o BRICS representa no cenário geopolítico a concentração de nações com extensão continental (Rússia, China e Brasil), interesses políticos e econômicos estratégicos e uma grande força de mão-de-obra disponível que, em tese, poderá ser absorvida por seus mercados e que, por sua vez, necessitem de qualificação apurada e reformas educacionais profundas, em consonância com as conferências mundiais de educação, para a promoção do desenvolvimento como um todo.



pensante que não se encontra na massa reproduzindo o pensamento autocrático que não quer partilhar as rédeas no comando da nação.

Pensando na nação como uma grande empresa a ser gerida, buscando a eficiência, resultados e lucro, como se apresenta a estrutura do TPE e sua concepção como um *think tank* com aspirações maiores para a educação brasileira.

### **2.2.3 A estrutura do Todos pela Educação**

Nascido e surgido no curso da década de 1990, o TPE foi idealizado pelo empresário carioca Jorge Gerdau Balbi Johannpeter, do ramo siderúrgico e contado como uma das maiores fortunas brasileiras e um dos mais influentes empresários junto a esfera pública governamental, tratado como um dos conselheiros diretos do presidente Fernando Henrique Cardoso durante seus oito anos de mandato presidencial. Presidente do conselho administrativo do Grupo Gerdau, notabiliza-se por ações no campo da cultura, do esporte (é membro do conselho deliberativo do Grêmio Football Porto-Alegrense), conselheiro da Fundação Iberê Camargo e vice-presidente do Conselho da Fundação Bienal do Mercosul<sup>15</sup>. Além disso, exerceu a presidência da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDCO do governo federal, coordenador da Ação Empresarial, membro ativo e atuante do movimento Brasil Competitivo, membro do conselho do Instituto Aço Brasil, compôs como membro do conselho de administração e remuneração da Petrobrás, conselho superior estratégico da FIESP e do conselho da Parceiros Voluntários além de integrante do conselho consultivo do David Rockefeller Center for Latin American Studies, da universidade de Harvard, no escritório da instituição no Brasil (MARTINS, 2016).

Dada a proximidade do poder e da influência a qual a empresa possui no mercado mundial de aço, a Gerdau é conhecida como o “rei do aço” tendo interesses no Brasil, nos EUA e participações em outras empresas do ramo da siderurgia.

Próximo do poder, doador de fundos para campanhas presidenciais independente do alinhamento político-ideológico, Jorge Gerdau percebeu a oportunidade de tornar o Estado brasileiro mais ágil, desburocrático, gestado eficientemente com a ascensão de FHC à presidência, uma vez que concordava com

---

<sup>15</sup> Informações obtidas no site <https://www.sunoo.com.br/tudo-sobre/jorge-gerdau/>. Acesso em 5 de julho de 2022.

as mudanças e reformas profundas que deveriam acontecer no Brasil e, em claro com as diretrizes do Consenso de Washington e da reestruturação produtiva do capital que transformava o mundo desde então. Percebendo que as reformas se concentravam no aspecto econômico e, das quais, as mais necessárias para alavancar o país – e tidas como impopulares como as da saúde, a trabalhista e a previdenciária – aconteceriam em seu tempo.

Porém, vindo de uma elite educada para assumir as rédeas da nação e de uma formação cultural germânica, de base protestante e natureza ideológica calvinista, os méritos advindos do trabalho, da poupança e especificamente de uma formação que permitisse ver o todo, não seriam alcançadas pelo todo social dada a formação e miscigenação brasileira o que permitiria, entre outros aspectos, que uma elite fosse educada e preparada para conduzir os rumos da nação.

A forma de como manter o status quo e dar continuidade ao projeto nacional de desenvolvimento passa por transformar a educação nacional, promovendo profundas reformas alinhando-as aos interesses do grande capital em promoção de reformas globais no âmbito da educação, chanceladas prioritariamente, pelas instituições representativas na esfera econômica (Banco Mundial, FMI e agências de fomento) e na esfera educacional (a UNICEF), observando as realidades particulares de cada nação.

A ascensão de FHC à presidência da república, permitiu ao grande empresariado a esperança concreta da implementação das reformas e do avanço na reforma estrutural do Estado brasileiro aplicada pelo ideário neoliberal, às quais, a redução do poder estatal na economia, a venda dos ativos das empresas públicas, a aplicação de uma gestão eficiente e enxuta, o direcionamento dos recursos em áreas estratégicas do Estado além da manutenção dos contratos e acordos assumidos com outras nações e instituições.

Um ministério estrategicamente escolhido, com respaldo no mercado ou na própria mídia, capazes de gerir empresarialmente suas pastas e políticas além de uma grande coalização de interesses do empresariado nacional na promoção de seus intentos, foram a tônica do governo de acento neoliberal que, ancorado pela ascensão e estabilidade econômica da moeda (o real), uma forte campanha midiática que promovia “o céu na terra” ao povo brasileiro, escondia as falhas de uma política

reformista que atendia aos interesses elitistas e debitava os custos do processo na massa, muito embora estivesse “anestesiada” pelo poder de compra da nova moeda.

Gerdau, nessa perspectiva, vislumbrava a capacidade da educação ser a ponta de lança dessas reformas mais profundas. Articulando-se com entidades e pessoas representativas da elite burguesa-autocrática – em sua grande parte paulistana -, propõe-se a criar um organismo não-governamental (ONG) contendo a nata empresarial brasileira nas sugestão, promoção e implementação de uma agenda educacional alinhada com as grandes conferências internacionais de educação, das quais, o Estado brasileiro torna-se signatário, destacando uma leitura da “realidade educacional nacional” sem, no entanto, analisar criteriosamente a herança desigual que o próprio Estado, em seu curso histórico, promoveu em sua constituição.

Em 6 de setembro de 2006, no famoso Museu do Ipiranga, na cidade de São Paulo, foi o cenário onde se deu a fundação do TPE.

São chamados os empresários Daniel Feffer (Grupo Suzano de Papel e Celulose), Maria de Lourdes Egydio Villela (conhecida por Milú Villela, do Banco Itaú-Unibanco), Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna) entre outros representantes do empresariado brasileiro e outros advindos do setor público<sup>16</sup>. Esse grupo – o núcleo duro do instituto – começa uma intensa atividade de constituição, visibilidade, aproximação com o poder público, além de uma ampla promoção midiática. Vale ressaltar que entre seus membros, há aqueles que articulam com o poder (Gerdau e Feffer), outros com banqueiros e o grande empresariado (Villela, Sirotsky, Pascoal) e os demais com os segmentos da intelectualidade, publicitários, mídia (Senna, Miranda, Engel) e que ganha corpo ano após ano.

As aparições na mídia, na promoção de eventos sociais e esportivos catapultam a ONG dando-lhe visibilidade social. Embora fosse, aos poucos, palatável e reconhecida pela sociedade, o propósito de assumir a educação brasileira ainda não havia se concretizado. Em inúmeros fóruns e eventos educacionais, ora patrocinando, ora sendo o expositor principal, o TPE se fez apresentar e seus propósitos ficavam

---

<sup>16</sup> Constituem, na atualidade, o conselho fundador os seguintes nomes: Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau), Daniel Feffer (Grupo Suzano), Danilo Santos de Miranda (SESC – SP), Jayme Sirotsky (Grupo RBS), Luís Norberto Pascoal (DPaschoal), Milú Villela (Itaú-Unibanco), Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna), Wanda Engel Aduan. Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em 05 de julho de 2022.

mais explícitos como na exposição de Viviane Senna – presidente do Instituto Ayrton Senna (IAS) – feita em comemoração pelos 500 anos do descobrimento do Brasil como relatado por Martins (2016, p. 29):

Construímos um país para poucos, dividido entre cidadãos e subcidadãos. **É necessário que se instale uma nova equação que agregue desenvolvimento econômico e transformação produtiva com equidade social.** Isso não é tarefa de poucos, mas de todos nós, com foco numa nova ética, a da corresponsabilidade dos três segmentos da vida pública nacional: o primeiro setor, público com fins públicos, que é o governo; o segundo setor, privado com fins privados, que é o universo empresarial; e o terceiro, privado com fins públicos, constituído por organizações sem fins lucrativos. (...) Todos nós somos corresponsáveis e podemos alterar realidades a partir das experiências em nossos próprios âmbitos de atuação. Só assim poderemos (grifos nossos).

A palavra de ordem, em si, embute todo o clamor empresarial por mudanças e reformas profundas e, necessariamente, passando pela educação. Orientando-se pelo cânon neoliberal, o TPE se insere nas proposições de aprofundamento das reformas educacionais principalmente na construção das LDB, embrião futuro da BNCC.

O intuito da manutenção do status quo social na educação (FERNANDES, 1995, 2020; FREITAS, 2018; GENTILI, 2015, 1998; MÉSZÁROS, 2011, 2008, 2002; RAVITCH, 2011) esconde o propósito de retirar o direito de todos à educação (artigos 205 a 213 da CF 88) permitindo que alguns alcem voos maiores e alcancem – até onde é possível – os estratos mais altos de uma educação primorosa.

Nesse mesmo viés, Laval (2019) e Souza (2020) apontam a associação – ou subordinação – ao grande capital e que, no Brasil, agem como sicários do poder financeiro, estruturando-se inescrupulosamente na esfera do poder e dominando as instâncias públicas, subordinando a arena política aos seus interesses. Gentili (1998) aponta para o simulacro que as reformas educacionais trazem, notavelmente para o domínio do capital – em suas mais expressas formas – na vida social e, em específico, da formação do ser humano. A precarização e a formatação de disciplinas voltadas para o empresariado, dão um novo caráter educacional senão, efetivamente, torná-la uma empresa rentável (ANTUNES, 2020; SCOTTO, 2004).

Na composição da estrutura da TPE, encontram-se agrupados vários segmentos empresariais, atuando nos mais variados setores – e mesmo a educação

– mostrando a gama de interesses que se vincularam ao processo educacional brasileiro. Destacam-se alguns grupos empresariais de alcance internacional – como a AmBev – e uma linguagem direcionada – senão, programada – ao grande público que, em muitos casos, não escondem os objetivos e são concisos em apontar as causas e as soluções que possuem para tal.

Martins (2016) apresenta os grupos que se encontram na composição da TPE:

### **Quadro 1 - Composição dos grupos empresariais no TPE**

Indústria	Grupo Gerdau, Grupo Votorantim, Grupo Metal Leve, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AmBev/InBrew/InBev
Financeiro/bancário	Grupo Itaú-Unibanco, Bradesco S/A, Banco Santander, Citibank Brasil, Credit Suisse
Comércio e serviços	Grupo Pão de Açúcar, Grupo DPaschoal, Grupo Graber, AmBev/InBev/InBrew
Comunicação	Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação / TV Brasil Sul, TVI, Rede Bahia de Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew´Lara/Tewa Publicidade
Educação	Grupo Positivo, Yázigi Internexus
Editorial	Grupo Santillana/PRISA (Avalia – Assessoria Educacional)
Fundações e mantenedores	Fundação Lehmann, Fundação B3 Social, Família Hallack, Fundação Bradesco, Família Kishimoto, Fundação Educar, Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Lúcia & Pelerson Penido, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Maria Emília, Fundação Vale, Gol Linhas Aéreas, Ifood, Credit Suisse Hedging-Griffo, Fundação Pro Futuro (programa da Fundação Vivo – Fundação La Caixa), Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú

	Social, Scheffer, Movimento Bem Maior, Prisma Capital, Milú Villela.
Tecnologia e Telecomunicações	Telefônica, Grupo Promon
Apoiadores	Adega Alentejana, Álvaro de Souza, Arredondar, Burger King, Cássio Casseb, Eduardo Vassimon, Fundação Roberto Marinho, Instituto ACP, Suzano, Instituto Votorantim, Orizon Instituto, Jair Ribeiro, Editora Moderna, Patri, Shoulder, Reynaldo Figueiredo.

Fonte: Martins (2016) e TPE (2022).

Informações dos apoiadores obtida em <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 11 jul.22.

O TPE institui seu estatuto social em 7 de setembro de 2007, constituindo os seus objetos sociais, princípios constituintes – onde se destacam as 5 metas para a educação -, o patrimônio social com a descrição da fonte de recursos e sua destinação, e a composição societária (constituída em associados fundadores, associados efetivos e associados mantenedores (como se encontra no quadro 1) e suas competências<sup>17</sup>. A estrutura do TPE é organizada em conselhos dos quais encontram-se a presidência executiva, o conselho deliberativo, o conselho consultivo, o conselho fiscal e o conselho dos fundadores.<sup>18</sup> A presidência executiva é presidida por Priscila Cruz e os conselhos compostos de associados-fundadores e associados-efetivos<sup>19</sup>.

Em seu estatuto, o TPE traz explícito o escopo de seus objetivos sociais que constituem em promover a educação traduzida em metas, e que estão alinhados com as conferências mundiais de educação de Jomtien e Dakar além dos propósitos da

<sup>17</sup> Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/estatuto/>.

<sup>18</sup> Dos quais, encontram-se os “pioneiros fundadores” do TPE, à saber: Jorge Gerdaui Johannpeter (Gerdaui), Daniel Feffer (Suzano), Danilo Santos de Miranda (SESC - SP), Jayme Sirotsky (RBS), Luís Norberto Pascoal (DPaschoal), Milú Villela (Itaú-Unibanco), Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna) e Wanda Engel Aduan (Instituto Synergos).

<sup>19</sup> O Conselho Deliberativo é constituído pelos seguintes membros: Binho Marques, Edu Lyra, Claudia Maria Costin, Eduardo Mazzilli de Vassimon, Nina Beatriz Stocco Ranieri, Paulo Sergio Kakinoff, Ricardo Ubiraci Sennes, Priscila Cruz.

O Conselho Consultivo é composto pelos seguintes membros: Ana Maria S. Diniz D’Avila, Ana Amélia Inoue, Antônio Jacinto Matias, Fernando Luiz Abrucio, Jair Ribeiro da Silva Neto, Maria Lucia Meirelles Reis, Mozart Neves Ramos, Rodolfo Villela Marino.

O Conselho Fiscal possui em sua composição os seguintes membros: Américo Mattar, Anna Maria Temoteo Pereira, Gilberto Bagaiolo Contador, Junio Fuentes.

Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em 11/07/2022.

conferência mundial de Incheon. As cinco metas são a base que formulava as políticas nacionais de educação, ressaltando cada vez mais a inserção das empresas no setor público educacional, fazendo ecos na mídia que apresenta a ineficiência e a curta visão do Estado em promover os recursos públicos para a educação sem que o fisiologismo político estivesse presente. O paquidermismo letárgico do Estado, a politização das políticas públicas, o inatismo dos representantes do Executivo ante as ameaças vindas do Legislativo e a velha prática da troca de apoio por verbas são algumas das chagas que emperram a promoção da educação no Brasil.

Não obstante, ao fazer uma análise histórico sobre a educação brasileira, ao mesmo tempo propunha o vazio da doutrina neoliberal aplicado à educação, encampando modernas pedagogias que não promovem a educação, não inclui os mais pobres ou mesmeriza o caráter de uma educação promotora de cidadania e volta-se unicamente aos propósitos do mercado.

Em linhas gerais, formar uma mão-de-obra capacitada ora para liderar – uma parte ínfima -, ora para supervisionar e gerenciar o mercado e a maioria inteiramente submissa às ordens de execução geradas, geridas e gestadas no seio do mercado. Ressalta-se que a maioria executora encontrar-se-á incapaz de reagir, pois, no processo formativo-educacional, fora-lhe retirada a capacidade crítica e reflexiva sobre os eventos e fenômenos decorrentes de seu tempo, cabendo-lhes o que chamamos de autônomos funcionais, meros repetidores de comandos e executores dos mesmos.

O processo que se constrói é sintomático, grave e que será determinante para os rumos da educação brasileira num futuro próximo, e que coloca em jogo não somente o restante de autonomia do indivíduo como um ser político e cidadão.

O TPE também levantou – e nomeou - como sendo em quatro tipos de prejuízos que a má qualidade do ensino público ocasiona econômica, política e socialmente para o Brasil com um ressalte forte para a implicação das economia e trabalho (dentro da esfera social), omitindo os impactos para as cultura e cidadania que não se mostram apeados do processo formativo do ser humano em sua caminhada educacional. Martins (2016, p. 49) enumera esses quatro prejuízos como sendo:

1. *O preço humano*: uma criança que chega ao fim do ano sem aprender o que devia sofre um enorme impacto sobre sua

autoestima, sua autoconfiança e seu autoconceito (...) para uma vida ainda em seu início, essa experiência do fracasso costuma marcar para sempre.

2. *O preço social:* cada criança que abandona a escola, sem ter aprendido o mínimo necessário, **é um brasileiro a mais despreparado para a vida. Um futuro cliente dos programas de assistência social, de cesta básico, de renda mínima e outros. Um desempregado, um subempregado ou potencial candidato a optar pelos caminhos da delinquência.**
3. *O preço político:* numa democracia, na hora de eleger os dirigentes ou de acompanhar o seu desempenho, o soberano é o povo. Um país que não educa o seu soberano estará sempre exposto a ser governado por políticos eleitos na base da exploração da miséria e da ignorância de grande parte dos seus cidadãos. Somos um país que não educou o seu soberano.
4. *O preço econômico:* os recursos desperdiçados com repetência e evasão, que refletem a ineficiência do sistema educacional, poderiam ser gastos no aumento da qualidade e da melhoria das condições do ensino” (grifos nossos).

O que, no floreio das palavras e no metadiscorso apresenta-se como uma análise sintomática da leitura dos problemas referentes à educação brasileira, esconde ou omite mais de cinco séculos de exclusão cuja estrutura se perpetua até os dias de hoje. Explorada exponencialmente por pensadores como Florestan Fernandes, Demerval Saviani e Caio Prado Júnior, essa estrutura socioeconômica permite algumas poucas migalhas a massa, enquanto, inescrupulosamente, mantém suas rédeas sobre o Estado nacional, atualizando a leitura para a esfera político-econômica categoricamente subordinada a uma elite estrangeira que usa de seus aríetes – ou marionetes – agora assumida na forma de organismos internacionais financeiros e de promoção social.

A forma de como essas meias-verdades são assumidas e amplificadas no meio midiático e no senso comum social, acabam por denegrir mais a educação pública e seus agentes, ao invés de promover ações e agentes que, enfim – e contra todos os prognósticos – cumprem com esmero e devotada missão de promover a educação, formar cidadãos e dotá-los de voz crítica e autonomia.

Não obstante, a preocupação em obedecer às diretrizes firmadas nas conferências mundiais de educação e, das quais, o Estado brasileiro se faz signatário, vem ao encontro da fórmula neoliberal de compromisso dos contratos firmados pelo Estado e os organismos internacionais, retendo a capacidade autônoma de olhar para os problemas educacionais e de gerir os recursos para o combate a esses mesmos



problemas e que se de conhecimento público: a evasão escolar, o analfabetismo, a carência de estruturas escolares, o orçamento público como moeda de troca partidário-política, da baixa remuneração dos professores e da pobreza, fatos que Martins (2016, p. 49) apresenta como:

Mesmo reconhecendo os avanços do Estado no provimento da educação pública, na perspectiva do movimento, os governos não conseguiram conjugar a universalização da educação (quantidade) com sua qualidade. Para o TPE, a mostra mensurável da ineficiência do Estado e da má qualidade da educação são os índices de reprovação, abandono escolar e baixo desempenho dos estudantes nos exames internacionais, como é o caso do Pisa, sintetizados na expressão “a escola não ensina, a criança não aprende, e o Brasil não se desenvolve” (Todos pela Educação, 2006b, p.9).

A notável “leitura da realidade” feita pelo TPE, por maior que seja a acuidade, não esconde a miopia de uma micro realidade que omite as muitas causas da evasão e do “desinteresse” pela frequência escolar e, das quais, a mais clamorosa é a pobreza perpetuada por gerações e o estigma da exclusão que acompanha àqueles os quais o direito constitucional deveria abranger.

Nesse sentido, Fernandes (1980) já explicitava que a manutenção do *status quo* da classe dominante sobre a grande massa nos aspectos sociais, políticos, econômicos e na construção de uma ideologia que colocava as coisas em seus devidos lugares, ou seja, sem a mudança da estrutura que promovesse a mobilidade dos estratos sociais senão para que a base de domínio fosse mais alargada, excludente e clamorosamente dominante.

Ele mesmo, uma das pretensas “vítimas do sistema”, mesmo em sua graduação, sempre fora tratado como um *outsider*, em seu sentido pejorativo, visto pela elite paulistana como um dos que, ao ascender ao topo da educação pública, não o faria mudar a sua natureza oriunda da pobreza, subalterna e cujo lugar de fala era uma concessão, jamais um direito. O preconceito não era somente parte da estrutura histórico-social legada, mas um elemento fundamental para a perpetuação do pensamento conservador e da autocracia nacional.

Nas palavras de Fernandes (1980, p. 121-122):

A sociedade de classes que cria esse tipo de Estado burguês injeta nele um elemento político que o torna *intrinsecamente instável*. Ele reflete contradições que não podem ser conciliadas no plano econômico e social – e que, por isso

mesmo, são absorvidas pelo Estado, convertendo-o num Frankenstein. O que oscila na sociedade em direções contrárias e contraditórias irá oscilar no Estado da mesma maneira, só que de forma ampliada. Ao absorver e rearticular forças de peso e caráter desigual, sem conseguir simplificá-las e eliminar seus signos contraditórios, o Estado fica à mercê não dá potencialidade dos “interesses comuns” das classes dominantes, mas da debilidade de seus “interesses divergentes”. Os protagonistas mais poderosos (como as multinacionais, a burguesia financeira, a grande indústria, a grande empresa “pública” ou “mista”) ou de posição estratégica-chave (os grandes tecnocratas civis ou militares e os *grandes eleitores* do regime) tendem a prevalecer e a lutar naturalmente pelo espaço político bem como a dar voz dos protagonistas mais fracos (o comércio agrário ou agroindustrial, o industrial de pequeno ou médio porte etc., o pequeno e médio comércio em geral, para não falar das classes trabalhadoras e das massas populares, excluídas da condição de protagonistas no processo político “institucionalizado”).

Pode-se notar que, na composição das estruturas do TPE, uma mescla do empresariado nacional, dos formadores de opinião oriundos de uma elite pensante, dos grupos de mídia nacional, dos grandes players empresariais mundiais, dos bancos nacionais e internacionais, da indústria de celulose e papel, da aviação nacional entre outros segmentos que possuem visibilidade e são marcas reconhecidas socialmente e que, de certa forma, são reproduzidas como filantropos em ações midiáticas pontuais.<sup>20</sup>

Freitas (2018) apresenta uma das características do TPE e que se encontra alinhado com os propósitos do neoliberalismo: a difusão das políticas de advocacy, accountability e de padronização dos testes. O termo *advocacy* é um termo oriundo na administração empresarial e que se volta para as tomadas de decisões acerca da aplicação de uma política pública, seus destinatários e a exiguidade e transparência na aplicação dos recursos visando a redução dos impactos sociais e a inclusão de mais e mais atores ao processo. Nesse sentido, o TPE visa incluir o maior número de entidades promotoras do bem social, quer sejam as empresas e suas fundações, institutos e membros sociais destacados que trabalhem – em uníssono – para viabilizar projetos que impactem socialmente a realidade.

Já o termo *accountability*, também oriundo da administração empresarial, busca implementar processos de gestão eficazes, permitindo uma cultura organizacional de

---

<sup>20</sup> Como exemplo, basta ver os patrocinadores e financiadores de programas educacionais que são vinculados no programa Criança Esperança, vinculado pela Rede Globo de Televisão, um dos membros do TPE.

transparência, responsabilidade social e da forma como os gestores apresentam os resultados de sua prestação de contas.

Ambos os termos são amplamente divulgados pelas empresas, fundações e institutos como forma de conferir lisura a ações e projetos, aos quais, as mesmas promovem seus projetos sociais.

Nesse sentido, o que esses termos possuem relação com a educação? Nenhum e todos ao mesmo tempo, porém poderíamos ter uma única fonte: o Consenso de Washington cujo intuito denuncia claramente a transferência da autonomia nacional para os organismos internacionais. Gentili (1998) denuncia como a falsificação e simulacro imposto aos Estados nacionais latino-americanos, em particular o Brasil, onde os ministérios e secretarias de educação se resumem a um papel subalterno, incipiente e voltado à mensuração de resultados visando aprimorar os instrumentos avaliativos a fim de produzir resultados que correspondam às metas dos organismos internacionais.

A criação de instrumentos de avaliação internacional – como o PISA cujas competências são a Matemática, as Línguas e as Ciências - além dos instrumentos avaliativos nacionais – como o SAEB -, demonstra o processo contínuo de desqualificação do ensino público brasileiro, contando com a constituição de uma bancada federal defensora dos interesses privados da educação e no aparelhamento das câmaras de educação básica e superior do MEC, de onde fora gestada e promulgada a BNCC.

Freitas (2018) reforça a questão de que, com os elementos agregados ao processo educacional moderno, têm-se o cenário próprio para a destruição do sistema educacional público, permitindo o espaço da iniciativa privada em assumir os rumos da educação nacional. E, dessa forma, assume-se como novidade a política de cupons educacionais (*vouchers*) que comportem – ainda de forma excludente e marginal – propalada pelo MEC durante a gestão de Abraham Weintraub e que precariza a educação principalmente a educação infantil e com a terceirização das creches públicas para as entidades privadas.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/vouchers-vaio-gerar-um-apartheid-educacional/>  
<https://outraspalavras.net/outrasmidias/vouchers-na-educacao-retorna-a-armadilha-ultraliberal/>  
<https://theintercept.com/2020/07/05/ministro-educacao-mec-bolsonaro/>

Sobre isso, Freitas (2018, p. 77) aponta que:

A privatização plena da educação retira o aluno da escola pública e o transfere para a escola privada ou terceirizada por meio de *vouchers*, em um livre mercado. Corresponde à forma mais desenvolvida na qual desaparece a escola pública como “instituição” e emergem os “provedores privados de educação”. Mas, na maioria das vezes, é preciso que as redes públicas de ensino caminhem em direção a esse estágio final através do processo progressivo e que vai legitimando-se paulatinamente no âmbito da sociedade.

A política de cupons educacionais – embora fosse uma das ideias transpostas do modelo educacional estadunidense – não foi um mero achado do ministério da Educação na gestão de Abraham Weintraub, mas uma das muitas sugestões e propostas advindas do TPE, lançada como uma das formas de permitir o processo democrático de ingresso ao ensino público até então; demonizado por trata-lo como de pouca qualidade.

Freitas (2018, p. 77-78) ainda expõe o resultado da mudança de rumos da política educacional em sua transferência à gestão privada o que, de fato, é implementado nas escolas privadas, em que:

O parâmetro continua sendo a forma de organização empresarial, mas como um processo em constituição no interior do “serviço público”, *convertendo-o* em “serviço privado”. A introdução da lógica empresarial vai criando novas exigências para as escolas públicas (com redução de financiamento desviado para pagamento das terceirizadas, o que drena recursos do sistema público) que as tornam objeto de sanção/redirecionamento de sua atuação e até mesmo de seu fechamento, transformando-as em mais terceirizadas.

A implantação de uma política de resultados nas escolas, por fim, aos poucos, mina o real objetivo da educação – que é a da formação cidadã e a capacitação política dos alunos -, precariza as relações entre os sujeitos e protagonistas, esvazia o direito universal de acesso à educação e, ao mesmo tempo, coloca milhões de pessoas à margem da sociedade e do acesso ao mundo do trabalho. O objetivo dessa precarização acaba por criar uma reação em cadeia atingindo toda a esfera social administrada pelo Estado como a previdenciária, trabalhista, saúde, emprego e renda, habitação. Um dos termos mais contundentes se dá na ideologização da educação,

---

Sugerimos a leitura de Joel Spring (2018).

tensionada em conflitos que saem da esfera macrossocial para a microssocial, ou seja, o da escola.

As tensões sociais são reproduzidas, em larga escala, pela mídia ainda que sem o filtro da realidade. A demonização de educadores como Paulo Freire, o posicionamento político do educador e a vigilância irrestrita em tempo real, o desincentivo da criação de grêmios estudantis, a ampliação das escolas militarizadas e a constante busca – ainda que a força – de recuperar os valores cívico-morais que se perderam na entrega da escola aos ideais socialistas.

A escola de matiz neoliberal, aparentemente, defenda a liberdade de expressão, a democracia e a capacidade de organização, desde que ao seu modo o que, de fato, revela a sua face de Jano: dentro de seus limites e com muitas restrições àqueles que dela participam.

E esse mesmo modelo, aos poucos, tem sido importado para dentro das escolas públicas e num ímpeto de desmoralização gradual, procura-se potencializar as falhas e diminuir os ganhos e avanços que ocorrem no chão dessas escolas.

No jargão popular e, grosso modo, a escola pública é “uma fábrica de marginais” que é amplificada nos meios de comunicação sintonizados com os interesses “democráticos” do TPL.

Como parceiro indelével desse processo, a mídia aparece como a potencial voz do TPL na amplitude de seus objetivos.

#### **2.2.4. A “crise” na educação e a oportunização de implante das reformas pelo TPE**

A palavra crise faz parte do vocabulário nacional e que suscita inúmeras interpretações: na linguagem liberal, vê-se uma oportunidade única de potencializar negócios e oportunidades. Na esfera social, representa o esgotamento de um modelo que, necessariamente, deve passar por ajustes para a melhoria de um determinado segmento. No campo educacional, a palavra ganha a conotação que ora se apresenta como farsa, e em outra, como uma confirmação.

Ao pensar sobre as políticas educacionais, tem-se de imediato como organizador o próprio Estado: cabe a ele gerir, prover, orçar, organizar e dinamizar as políticas educacionais, de natureza abrangente, dentro dos limites legais de sua

competência. A lentidão e a burocratização dos processos, em muitas situações, emperram a celeridade e a gestão dos recursos diretos às escolas. Muitos são os entraves que, não somente burocráticos: as negociatas políticas, os apadrinhamentos das causas na esfera política oportunizam as rapinagens e os escândalos.

Os defensores do neoliberalismo e da transferência das competências e gestão do orçamento público da educação oportunizam o momento para, novamente, atacar o modelo político público para a educação. Muitas são as notícias veiculadas na mídia acerca das escolas públicas, o preconceito histórico construído acerca delas e a “omissão” dos formadores de opinião e a verborragia ferina dos programas sensacionalistas que potencializam o “mal” que se encontra dentro das escolas.

Há outros que aproveitam de sua repercussão midiática como formadores de opinião e colocam-se - acima de qualquer suspeita – como sendo capazes de analisar, de forma crítica, o cenário educacional brasileiro e a necessidade de colocá-lo em consonância com as atualizações que ocorrem no mundo.

Nesse caso, cita-se a jornalista Miriam Leitão. Em sua obra “A história do futuro. O horizonte do Brasil no século XXI” (2015), Leitão faz eco ao pensamento neoliberal de mudanças acentuadas onde o Estado tem sido um dos obstáculos para o avanço dessas mudanças e suas profundas reformas. A educação assume o papel mais importante e eixo central das discussões nas casas, empresas, órgãos públicos entre outras esferas sociais brasileiras.

Por sua vez, a consonância com os objetivos do TPE, entende que a extensão das reformas deve ser implementada, com urgência, para que o Brasil se destaque no cenário mundial onde Leitão (2015, p.21) assevera:

É um desafio para todos os países do mundo, mas nesse setor o Brasil está mais atrasado que muitos deles. As missões são múltiplas: melhorar a qualidade de ensino, manter os jovens na escola, qualificar os trabalhadores, ampliar horizontes, treinar as mentes para as revoluções tecnológica e científica. O conhecimento não é mais uma caixa de saber transferida de uma geração para outra. Os alunos de hoje viverão em um tempo bastante diferente. A maneira como a mente funciona está sofrendo uma mutação na passagem do mundo analógico para o digital. Se não houver reformas urgentes na educação deixaremos escapar nosso momento (grifos nossos).

A linguagem é consonante com os propósitos do TPE. E, mais além, dá destaque a um dos empresários destacados no cenário mundial, associado ao TPE, e cuja fundação destina-se a formar e capacitar mais educandos para o mercado de trabalho, para os postos de comando político-social e, abertamente, para o mundo da política. Continua Leitão (2015, p. 130-131):

Nas histórias de superação em cidades pequenas e escolas pobres ou na busca dessas ilhas de excelência em lugares improváveis, os repórteres têm tido a ajuda de especialistas que, usando tecnologia, encontram esses casos perdidos pelo interior do Brasil. Uma dessas instituições é a Fundação Lemann.

Criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, protagonista do mais robusto caso de sucesso empresarial brasileiro. A Fundação Lemann começou, em 2003, concedendo bolsas de estudo através da Educar. Foi muito bem-sucedida em formar alguns quadros de excelência. Em torno de 700.

Um desses projetos (*o Educar*) foi montar esse portal, que agrega informações que estavam dispersas e que mostram as forças e as fraquezas da educação brasileira em cada município. Se tentasse isso 20 anos antes, a fundação não conseguiria, porque não haveria informações. Após o Plano Real, o então ministro da Paulo Renato de Souza lançou a ideia de avaliar a educação. Enfrentou furiosos protestos. Mas os governos que se seguiram mantiveram a rotina de avaliações, mesmo com troca de nomes e metodologias. Hoje o país já criou o hábito de esperar o resultado das provas, se escandaliza com os atrasos flagrados e se irrita quando falha a execução de qualquer teste. A mentalidade está mudando.

Gatto (2021), um defensor árduo do ensino descentralizado ressalta que a crise na educação provém de uma estrutura arcaica de ensino criado para reproduzir o *modus operandi* de um sistema que exclui, em sua natureza, por meio de processos avaliativos estanques, priorizando e penalizando o fracasso, periferizando os alunos. O fracasso das políticas públicas educacionais e de uma profunda reformulação curricular, distancia os alunos do mercado de trabalho dando valor àqueles mais preparados, qualificados e de melhor formação. Numa sociedade voltada para a meritocracia, a exclusão social promovida pela educação acentua uma crise historicamente estabelecida e que impede a mobilidade social promovida pela educação.

A crise também oportuniza, em tempos atuais, um novo tipo de controle social. A CoVid 19 criou um tipo novo de controle sanitário que se expandiu para toda a esfera social. Controles sanitários foram aplicados e uma gigantesca mudança mundial. No campo educacional, a suspensão das atividades escolares demonstra o abismo social

entre a própria educação privada para com outras escolas privadas. As escolas públicas tiveram suas atividades suspensas e, num tempo maior do que as privadas, deixando um grande número de alunos em suas casas. O ensino remoto foi implantado expondo a defasagem tecnológica oferecida pelo Estado daquela disposta pelas escolas privadas: em muitos casos, mesmo com toda uma rede telemática implantada nas escolas públicas, a precariedade do Estado em prover – de forma imediata – o acesso aos alunos às aulas remotas acentuou a defasagem educacional.

Desse modo, o TPE atinge as fraquezas do Estado na providência à educação, intensificando o seu campo de atuação, desta vez, em eventos pontuais, de forma remota, com seminários, fóruns e outras formas de manterem-se em evidência na mídia. Capitaneados por Viviane Senna e Cláudia Costin, os eventos trazem os resultados das três conferências mundiais de educação e, em especial, a de Incheon (2015) apresentando um cenário onde todas as nações comprometem-se a cumprir os objetivos propostos na conferência e, em consonância com os chamados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Os ODS foram um resultado de uma conferência da ONU com as lideranças mundiais ocorrida em 2016. Estão compreendidos em 17 objetivos que devem ser atingidos até 2030. Destaca-se que, em todos os objetivos, o objetivo 4 (qualidade da educação) se relaciona com todos os 16 objetivos restantes e, dos quais, o compromisso com a educação de qualidade torna-se uma plataforma a ser implantada por todos os países signatários.

Vale ressaltar que os objetivos a serem implantados devem seguir na dinâmica dos países, dentro de suas realidades e recursos econômicos para alavancar a educação. No caso dos países pobres, apresenta-se uma parceria indelével: a do Grupo Banco Mundial e os agentes financeiros internacionais na alocação de recursos para a reestruturação da rede pública de educação. Como não existe almoço grátis, os recursos não iriam aos cofres públicos e, sim, aos gestores privados que implementariam projetos e fariam a alocação de recursos de forma gerencial, direcionada e sem a interferência direta dos Estados.

Em suma, um recurso que é solicitado pelo o Estado, porém gerido e administrado por entes privados.



A proposta do TPE é a da superação da crise por meio de uma comprometida política educacional que esteja em sintonia com os movimentos que têm promovido uma real revolução no mundo atual e cujas as implicações se fazem nítidas nos campos social, tecnológico, trabalho e das comunicações. Entretanto são nos objetivos 1 (erradicação da pobreza), 8 (trabalho decente e crescimento econômico) e 10 (redução das desigualdades) evidenciados na sociedade brasileira, principalmente com os níveis pobreza e desigualdades terem crescido no último biênio e o baixíssimo aproveitamento da mão-de-obra jovem, quer seja como projetos do primeiro emprego e por exigências específicas para um posto de trabalho.

A evasão escolar – motivado, em muitos casos, pela pobreza e perda gradual de renda familiar – e o fenômeno da repetência escolar, da precarização do trabalho docente, de estruturas físicas obsoletas, da baixa remuneração dos docentes e do pouco acesso à formação tecnológica, tem sido alguns dos pontos aos quais, o TPE enfatizam em seu discurso reformista tendo por lema a liberdade.

Freitas (2018, p. 24) assim explora esse intento mascarado como elemento propulsor das reformas educacionais:

(...) o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua “liberdade” de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado (e dos sindicatos).

A ênfase na “qualidade da educação” assume-se como uma palavra de ordem dentro do pragmatismo educacional do TPE. Sabidamente a linguagem neoliberal conta com palavras de ordem, de impacto social e que são facilmente assimiladas, embora pouco compreendidas no contexto em que se aplica. Esse pragmatismo – herança do modelo educacional estadunidense – suplanta o modelo positivista, na qual, a educação brasileira abraça em fins do século XIX e por boa parte do século XX. A intenção clara da educação sempre foi, grosso modo, a formação de mão-de-obra apta para alavancar o crescimento econômico e o desenvolvimento da nação.

Com as mudanças operadas no mundo pré e pós-globalização, a transição educacional torna-se a mola propulsora dessa nova realidade o que, de fato, não

ocorreu nos países do capitalismo dependente, o Brasil incluso. Com distorções nas políticas educacionais e suas aplicações, países dependentes priorizavam outras áreas – mormente a econômica – em detrimento das áreas sociais dos quais, seus orçamentos poderiam (e podem) ser rearranjados para cobrir déficits de outras áreas.

Na história brasileira, a educação se fez voltada no atendimento de uma classe social gozando dos privilégios em detrimento das classes menos privilegiadas criando sérias distorções que, no curso da história, subordinava as políticas estatais aos ditames das classes dominantes. Embora a conquista da educação universal e pública fosse garantida como um direito pétreo, ainda se observa, na atualidade, uma significativa parcela de analfabetos – quer sejam funcionais ou totais – que, sem acesso às melhores condições de vida reproduzem o esquema secular da precariedade e da segregação social. Martins (2016) retoma o critério da democratização da educação, embora, na prática, redunde somente em um discurso teórico e da prática distante.

Assim, o interesse dos grandes grupos privados brasileiros, unidos pela bandeira do TPE, faz o jogo de revelar/ocultar o processo de privatização do ensino público brasileiro, fazendo uma mobilização entre as classes apresentando a ausência/negligência do Estado em garantir e prover o acesso à educação, e o peso dessa negligência é o gradual e ainda fonte de muitos preconceitos presentes no Brasil (FERNANDES, 2020). Vendo por esse viés, iniciativas como essa são bem-vindas; por outra ótica – a mercadológica e a privação de um direito social – são repulsivas em seu bojo.

O que se oculta/revela é que, a educação é possível a poucos, feita para poucos e com o objetivo da promoção de poucos ao todo social. A evidência imediata está na lógica pragmática da obtenção de resultados, medidos por instrumentos avaliativos dissonantes à realidade nacional, excludentes e que na frieza dos números, também revela/oculta/mascara a realidade destoante na sociedade brasileira.

Acessar os recursos públicos do orçamento educacional, escondido sob a forma de uma gestão democrática e universalização do acesso de todos à educação de qualidade, não estaria reforçando o modus operandi das classes dominantes sob o todo social?

Martins (2016, p. 51) reforça essa hipótese quando

Disso depreende-se que o TPE dissemina uma ideia de qualidade da educação num sentido pragmático, em que os investimentos em educação devem ser aliados aos resultados do desempenho dos estudantes, medidos por meio dos exames nacionais de larga escala.

Ou, nas palavras de sua diretora-executiva – Priscila Cruz (ibidem):

Considerarmos a qualidade de uma forma bem pragmática. Para a gente, qualidade é o aluno aprender, é o resultado do aluno, e hoje, com Saeb, Prova Brasil, Enem, Pisa, podemos aferir como está a aprendizagem. Até hoje, não discutimos matriz curricular, já existem muitas instituições que discutem se o currículo que temos é o ideal. Se política e ações não resultam em aprendizagem para o aluno, não podem ser avaliados com sucesso. Precisamos aliar investimento a resultados na aprendizagem.

E como não há somente a força do empresariado só para pressionar o Estado, entra em cena os operadores internacionais e seus agentes para, desse modo, fazem valer a força dos contratos assumidos com esses mesmos agentes e, dos quais, a necessidade de implementação das reformas se faz necessária, ainda que possam ser impopulares<sup>22</sup>.

Instrumentos avaliativos estrangeiros, pragmatismo, projeto de qualidade, democratização da educação, gestão eficiente, política de resultados, foco na aprendizagem, uso de pedagogias empresariais, horizontalização das funções, revolução tecnológica, competitividade entre outros, são o cimento da escola neoliberal e, tipicamente, do TPE. A forte rede midiática capaz de ressoar seu ideário e acusar as fragilidades do Estado em não prover a educação como preceito educacional, permite a ação ordenada de vários atores envolvidos nessa organização e que se destacam, porém, tendo a mesma raiz: a necessidade de levar adiante as reformas educacionais, padronizando o modelo de avaliação e transformar o Estado como um ente jurídico que gera e transfere o fundo público educacional de forma a torná-lo uma mercadoria rentável, exclusiva e aparentemente democrática.

---

<sup>22</sup> Martins (2016) enfoca um desses instrumentos é originário na própria ONU: o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), que confere os indicadores sociais e o progresso/retrocesso que servem de apoio para os estados implementarem políticas sociais inclusivas.

O risco de um número infinito de pessoas sem acesso à educação para os tempos vindouros expõe uma fratura social que, na prática, divide socialmente e exprime aquilo que há séculos se presentificam na sociedade brasileira: os privilegiados, gozando de todos os benefícios do Estado contra uma massa gigantesca que está apeada do poder e produzindo a riqueza que mantém a injusta estrutura social.

No entanto, há ainda um outro elemento precarizante: quando o TPE e seus associados participam, de forma direta, na construção do projeto educacional brasileiro, principalmente na construção da BNCC. As etapas e a participação consensuada pelo poder público ante as proposições dos segmentos empresariais, se farão presentes na direção e condução da política pública educacional para os braços do mercado e uma sintomática “revolução” na educação brasileira, temerariamente perigosa e excludente.

### Capítulo 3: A evolução histórica da educação no Brasil

O Brasil foi um dos países do Novo Mundo em que a educação pública, universal foi tardiamente reconhecida como direito. Percebeu-se, desde os primórdios da sociedade brasileira, como um bem e direito da elite, exclusiva para a formação da mesma em seu *status quo* social. Autores brasileiros que abordam a história da educação brasileira (FERNANDES, 1966, 1995; FREIRE, 1981; GHIRALDELLI JR, 2016; LIBÂNEO, 2004; LOPES et al., 2003; PILETTI e PILETTI, 2014; SAVIANI, 2013) apresentam um uníssono: a educação brasileira é um produto da burguesia, para a formação da elite nacional e cujos interesses são determinantes para o rumo da educação nacional, muito embora a luta e conquista por parte de lideranças sociais, intelectuais e educadores da educação como direito universal, sintomaticamente a massa vive na periferia, tendo – em alguns casos – a ascensão aos estratos sociais mais elevados por meio de uma educação de qualidade.

Porém, é fato afirmar que a educação se torna uma mercadoria, um produto rentável e acentuadamente voltado ao atendimento dos interesses de um mercado que tende a concentração de marcas educacionais e altamente competitivo. E, no caso brasileiro, a questão apresenta raízes mais profundas e de um constante movimento entre a autonomia e a heteronomia, das tensões entre o público e o privado, pela disputa do fundo público da educação e de demarcação do espaço da permanência do *status quo* contra o movimento de mobilidade social que se pretende promover pela educação.

Como visto, coloca-se o verbo no futuro: promover. A história da educação brasileira marca o espaço entre uma educação burguesa, voltada à formação da elite pensante e que busca ocupar os espaços de poder daquela que forma indivíduos que oferecem a sua mão-de-obra para o funcionamento da economia nacional. De tempos em tempos, a necessidade de azeitar a máquina e de permitir a fluidez do capital, as reformas educacionais surgem como uma correção de rumo e de forma a permitir que novas adaptações quanto ao interesse do capital sejam promovidas pelo Estado.

As mudanças propiciam limites de tensão de interesses tornados efetivos no cenário educacional: os grupos favoráveis às mudanças – e de acento liberal – e os

grupos voltados às mudanças profundas, radicais e inclusivas – de acento popular -, cujos embates se dão nas esferas públicas e com a intermediação do Estado. Limites de tensão que culminaram em ganhos ou perdas e outras ampliam a capacidade de inserção dos indivíduos no sistema educacional brasileiro acentuadamente público. Uma dessas vitórias se consolida na CF – 88, em específico na garantia constitucional do direito à educação, do seu acesso e da responsabilidade do poder público em administrar recursos para as suas efetividades, organização e acesso.

Ao mesmo tempo em que se garantia constitucionalmente o direito à educação, quiçá de forma tardia – porém - garantida, a responsabilidade do Estado e as constantes investidas do capital internacional e da burguesia nacional em demarcar seus territórios na educação privada e no constante avanço sobre a educação pública permitiu processos de reorganização da educação pública que impediam avanços quanto à qualidade do ensino, à formação técnica para a garantia de mão-de-obra imediata, à precarização das estruturas escolares e à priorização de investimentos em áreas da economia retraindo recursos das áreas sociais o que caracterizam as políticas das economias do capitalismo dependente (FERNANDES, 2009) e que acentuam o fosso social que atinge a sociedade como um todo.

Não obstante, como afirmam Briskievicz e Steidel (2018), a educação torna-se um instrumento em que as investidas do capital internacional e os interesses de um burguesia nacional - voltada na manutenção de seu *status quo* – permitem reformas e mudanças que tendem à fluidez do capital com reformas estruturais que mantenham a ordem estabelecida, não permitindo uma incisiva participação do todo social senão, por meio de programas e políticas que permitam – vez ou outra -, a inserção de poucos indivíduos na engrenagem social. Enfatizam que, em pouco mais de 160 anos de história educacional, tenha-se promovida a décima sétima reforma no ensino médio brasileiro.

O NEM é a excrescência de uma educação essencialmente destinada a marcar a posição social entre a elite e o povo da mesma forma que alarga o fosso da desigualdade social advinda do processo educacional. Mascarada como uma necessidade e a urgência de propiciar aos educandos a possibilidade de inserção em um mercado global, amparado nos avanços tecnológicos e domínios dos instrumentos da informação, linguagem virtual e constantes mudanças operadas dentro do

capitalismo, propagou-se a ideia de que o progresso viesse por meio de uma nova educação, da ruptura com o arcaísmo e de uma educação reminiscente do século XIX. Reformas profundas que mudem a estrutura da educação, o currículo, o aumento de uma carga horária que não supre a demanda, o exercício da capacidade de escolha dos educandos/discentes/alunos em áreas, às quais já se identifique para o ensino superior ou mesmo para o acesso ao mercado de trabalho. Essas mudanças, em seu escopo, são necessárias, pois não decorrem da necessidade de corrigir os problemas da educação nacional, mas, no atendimento imediato das necessidades do capital internacional e dos acordos firmados pelo Estado brasileiro em operar tais mudanças junto aos organismos financeiros internacionais, às determinações do Consenso de Washington e das conferências internacionais de educação, às quais, o país se fez signatário.

Com o ingresso do Brasil no mercado global, as mudanças operadas na estrutura estatal foram – e tem sido – operadas de forma a permitir a fluidez do capital, ao desmantelamento do Estado em prioridade ao chamado Estado mínimo (NOGUEIRA, 1994), atingem as áreas sociais em promoção de reformas estruturais que precarizam serviços, porém são determinantes para a fluidez de recursos para o grande capital. As reformas da previdência social, a trabalhista e, agora, a da educação ampliam o raio de ação do grande capital com a inserção de empresas e organizações em áreas vitais da sociedade. No caso da educação, o processo de construção de uma nova matriz curricular – a BNCC – guarda uma verossimilhança com a necessidade de catapultar o país no cenário educacional global com instrumentos que afirmam a qualidade e mensuração por meio de avaliações em larga escala, a frieza dos números e a ocultação de uma realidade que demanda decisões para além do poder público.

Vê-se que o processo educacional brasileiro atende aos interesses de uma minoria próspera, que aparelha o Estado, subverte a educação e, em tempos atuais, permite a maximização de lucros e exploração das marcas educacionais num mercado em concentração o que torna o aspecto primordial da formação humanizada, cidadã e política (MACHADO, 2013; CARNOY, 2002; HENZ, ROSSATO, 2007) em detrimento de uma formação mercadológica e precarizada.

Sintomaticamente, um verdadeiro golpe arquitetado, maturado, elaborado para expor a educação pública e a ineficácia do poder público em gerir os recursos para a mesma como expondo as falhas da educação privada. O que omite a BNCC entrelinhas, é a utopia de uma educação desejada – pelo viés da cidadania e dos anseios de uma sociedade que vislumbra melhores ofertas no serviço público – e a crueza de um mercado que investe pesadamente em captar os recursos públicos para sua gula incessante.

A gênese da educação nacional traz, em si, a natureza do exclusivismo de uma elite criada para guiar os destinos de uma nação. A educação na colônia primou por capacitar pelos princípios gerais da instrução formal, posterior envio às academias portuguesas e o retorno ao país desses filhos como doutores para a condução do estado nascente. Saviani (2010) traz o nascimento da educação brasileira a partir do marco fundamental da educação jesuítica. A corte portuguesa envia ao Brasil os padres jesuítas como garantia de preparação das primeiras letras aos filhos da elite e, ao mesmo tempo, a catequese dos índios e dos imigrados ao território para garantia de sua expansão e docilidade dos povos originários. Assim, além de garantir almas para a fé cristã, inculca-se a relação de obediência, de hierárquica e observância hierarquia social como um preceito divino e, ao mesmo tempo, coube aos jesuítas a quebra de um comunismo primitivo (p. 33) preparando esses mesmos povos aos primórdios de um mercado pré-capitalista.

Ressalta-se, porém, que essa mesma elite que desenvolverá o Estado brasileiro, importando a estrutura social da matriz portuguesa desenvolverá uma estrutura social tupiniquim, hierarquizada nos postos de comando e na titularidade obtida com a educação primorosa que lhes conferia poder sobre a população inculta.

Por sua vez, essa mesma elite gestaria um estado observando as relações de poder que se intrincam e se identificam com o peso do sobrenome da família, no patriarcalismo e na relação de servidão voluntária e escravidão (PRADO JR., 2011, IANNI, 2019). Nos estratos sociais evidenciam as relações de mando e subordinação das classes permitindo que distorções – ainda presentes na contemporaneidade – ainda identifiquem as relações de poder nelas presentes.

Com as revoluções sociais e a consolidação da independência do Brasil, marca-se na sociedade brasileira uma tentativa de construção de sua própria



identidade, mesmo que ainda presentes a exclusão social, o lugar determinado das classes no tecido social e o acesso aos direitos facultados à elite dominante. O lugar da educação ainda é restritivo à formação dessa elite pensante e dominante ainda que sejam enviados à Europa para o ensino superior.

Outro elemento importante é a influência da igreja católica no processo de formação da educação nacional marcada, inicialmente, pela presença jesuíta e pela criação do Colégio dos Jesuítas, oferecendo os cursos de Teologia e Ciências Sacras destinado à formação do clero nacional, localizado na cidade de Salvador (BA), criada em 1553 e funcionando até o ano de 1759, quando da expulsão dos jesuítas do Brasil na então chamada questão Pombalina. No entanto, congregações religiosas estabeleceram fundações educacionais no Brasil como os franciscanos, os beneditinos, os lazaristas e as congregações religiosas femininas dominando o terço do século XIX no ainda incipiente cenário nacional brasileiro.

Embora com esse nascente cenário educacional, a presença do Estado para com a educação pública ainda era incipiente ou quase nula, delegando-se ao poder eclesial – de forma prioritária – a manutenção de uma educação elitista, com currículo e educação escolástica, fato que dominará boa parte dos séculos seguintes.

### **3.1. A construção do sistema de ensino brasileiro**

Não nos ateremos a fazer uma evolução histórica do processo educacional brasileiro, mas em alguns recortes necessários para a compreensão do que se constituiu, em tempos atuais, o processo contínuo de apropriação do capital na educação brasileira focalizados no século XX. A vinda da família real portuguesa permite que a nação procure a autonomia em seus processos de constituição como Estado, porém ainda sobre a égide dos interesses do capital estrangeiro (inglês), o príncipe regente, dom João VI, instituirá os cursos superiores de Cirurgia (Salvador, 1808), Anatomia e Medicina (Rio de Janeiro, 1808 e 1810) que é o embrião da Escola de Medicina e, também no ano de 1810 cria a Academia Real Militar tornada como Escola Nacional de Engenharia.

As instituições são criadas para o aparato burocrático da corte estabelecida no Brasil e que, de certa forma, constituem-se como o embrião do funcionalismo público.

Ainda entre o primeiro e segundo império, criam-se os cursos superiores de Direito (Olinda e São Paulo, 1827), Medicina (Ouro Preto, 1839) assim como a escola de Minas (Ouro Preto, 1876) e da faculdade Nacional de Direito (Rio de Janeiro, 1891)

Ghiraldelli (2005), Lopes, Faria Filho e Veiga (2003) apresentam a formação da educação básica estruturada em 3 níveis: o primário, o secundário e o superior. Enquanto o primeiro definia-se com o intuito da leitura e escrita e, do qual, a Corte devotava especial atenção e que, gradualmente, ganhava corpo com o acréscimo de mais disciplinas. O secundário mantinha-se dentro do estudo das chamadas aulas régias ganhando robustez quanto ao acréscimo de disciplinas e, em particular, nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro (GHIRALDELLI, 2005, p. 33) tendo o curso superior o acesso à elite, “a nata social pensante e executora dos propósitos da nação”.

A primeira constituição brasileira (1824) previa, em suas linhas gerais, o compromisso do Estado brasileiro em instituir, assumir a educação baseada num sistema nacional público onde deveriam constar escolas primárias, ginásios (ensino secundário) e universidades. Para uma nação nova, ainda sem recursos do Tesouro Nacional que pudesse abranger esse propósito e tendo uma elite ávida por manter seus privilégios dentro do Estado, tendo ainda o impacto da reforma pombalina.

Ghiraldelli (2005, p. 33-34) demonstra que entre o propósito e o intento, dom Pedro I possuía um desafio que

Todavia, no plano prático, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos. Um sintoma disso foi a adoção do “método lancasteriano de ensino”<sup>23</sup>, pela lei de outubro de 1827. Por tal método, o ensino acontecia por “mútua ajuda” entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (...) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, o número insuficiente de professores e de escolas e, é claro, a falta de uma organização mínima para a educação nacional.

No segundo império, por volta dos anos 1850, é que, de fato, tem-se a consolidação de uma economia inteiramente cafeeira – o carro chefe das exportações

---

<sup>23</sup> Segundo o autor, o sistema mútuo de ensino ou sistema monitorial foi uma prática que se iniciou na Índia, pelo pastor protestante Andrew Bell (1753-1832). Fora recriado em 1798, na Inglaterra, pelo pedagogo e quacker Joseph Lancaster, diante da falta de recursos para a continuidade do sistema mútuo e que, via de regra, acaba por retornar na nova BNCC, na figura do professor-tutor.

brasileiras – e a normalização política que permitiu a construção de um projeto de sistema educacional público de forma mais efetiva. Pedro II era um governante e intelectual, amante das ciências e promotor de incentivos à cultura nacional priorizando a capital do Império com a prévia de uma cidade cosmopolita, muito embora segregada socialmente e mantendo as ilhas de privilégios em flagrante contraste com a pobreza a olhos nus. Porém, algumas importantes contribuições foram dadas no intuito da constituição desse sistema como a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do município da Corte (1854) o que seria, em linhas gerais, o papel de um ministério da educação em tempos atuais, incumbido da orientação e supervisão das escolas públicas e particulares no império.

A ordenação de um sistema educacional público fora uma das marcas de Pedro II ainda que fosse de acesso restrito e com uma população iletrada em grande quantidade. No entanto, uma das obras que, até em dias atuais ainda reverbera como uma instituição secular, de qualidade e referencial de ensino, encontra-se na criação do Colégio Pedro II (1838) criado para atender o ensino secundário e, por um desvio de natureza, constituiu-se como uma escola preparatória para o ensino superior.

Por sua vez, essa instituição foi um laboratório para as reformas curriculares implementadas no império e influenciadas pelas ideologias de seu tempo e que, ora versavam sobre o Positivismo, ora pelo retorno ao Humanismo. Ambas ideologias se apresentavam na arena política e seriam, ao seu tempo, promotoras de mudanças políticas que constituíram como fatores da derrocada final do império e a instituição da república velha. A matriz curricular priorizava pelo ensino das humanidades, da formação literária quando os humores apontavam para o Humanismo ou para a formação científica, a ênfase nos estudos das ciências e de formação científica dos alunos reduzindo o papel das humanidades característica do Positivismo.

Ghiraldelli (2015, p. 36) destaca o papel de Leôncio de Carvalho, ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo que promulgou o decreto 7.247, referendado pela Assembleia e que institui a liberdade dos ensinos primário e secundário no município da Corte, assim como a liberdade do ensino superior por todo o território nacional. Conferia aos que, de livre consciência, estivessem aptos a lecionar e ensinar, teriam a liberdade de pensamento, expressão, metodologia que os conviesse e, desse modo, aplicá-lo nas escolas do território nacional. Ponto

significativo para que, desse modo, quebrasse-se a espinha dorsal de um sistema educacional público capaz de concentrar e direcionar os processos educativos com uniformidade ao mesmo tempo que, destina aos interesses burgueses-capitalistas as ideias de um livre mercado e que retornaria com as reformas educacionais pensadas num sistema público de ensino inteiramente consonante com os interesses capitais mercadológicos o que se constituía num verdadeiro pandemônio educacional onde

Com isso, as instituições se organizaram por matérias, de modo que o aluno pudesse escolher quais ele cursaria e quais ele julgava que eram desnecessárias diante do exame final. Enfim, aconselhava-se que as escolas, no final, fossem rigorosas nos exames. O Império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistemas de exames, característica esta que *mutatis mutantis* permaneceu durante a Primeira República e **deixou vestígios até a atualidade, como o caso da incapacidade que temos de fazer o ensino secundário funcionar sem o parâmetro dado pelos exames vestibulares**<sup>24</sup> (grifos nossos).

E com a derrocada do império e ascensão da República Velha, novamente teremos a criação de um sistema educacional público eivado de tentativas e de constantes interferências da elite capitalista na expansão e reconhecimento social de seus agentes; fez-se preciso manter, em rédeas curtas, qualquer tentativa ou avanço que priorizasse o público ante o privado, a igualdade ante o privilégio e o povo ante a elite.

### **3.2. A educação na República Velha**

A história política nacional versa por momentos de pressão social e movimentos libertários-emancipatórios e, por assim dizer, de golpes institucionais que afirmam interesses privados sobre o Estado brasileiro o que cria um movimento de tensão e ruptura constate e, tal como a história cíclica, não permite acomodações ou estabelecimentos *ad aeternum*. Socialmente a distinção das classes sociais e a sua luta aberta permite ascensões e descensos que constituem a história nacional e a constante luta por direitos e garantias traz, à arena política, setores, movimentos, agremiações, sindicatos em aberta oposição aos mesmos segmentos do capital.

---

<sup>24</sup> E que se reflete na evasão e defasagem etária dos alunos nesse segmento e que leva à criação do Novo Ensino Médio intentando, ao menos, capacitar o maior número possível de mão-de-obra para o mercado em constante transformação.

Para muitos há o entendimento da política democrática que constrói o consenso social (Rousseau, por exemplo, trabalha essa mesma tensão na construção de um contrato social) e é característico dos processos democráticos o que, na prática, vê-se como uma tentativa clara de tomar o Estado, quer seja como instância e estabelecimento dos direitos coletivos ou como uma instância privatista, voltada aos interesses focais e localizados pelos detentores do capital.

Tal pensamento se apresenta claro nas ideias de Hayek e Von Mises (2018, 2017) e encampados por segmentos sociopolíticos na arena política, nas representações das federações dos segmentos produtivos, financeiros, agropecuaristas e do agronegócio, da imprensa e de tantos movimentos classistas e que estão explicitamente identificados dentro do Estado brasileiro e nas esferas de poder presentes.

Não obstante, a República Velha brasileira nasce da pressão de movimentos e de representações da elite burguesa que se apresentavam em defesa dos interesses nas assembleias e no Senado, além da representação militar descontente com a criação da guarda nacional e pelo desprestígio imperial ante as lutas na guerra do Paraguai (PRADO JR, 2011), além dos cafeicultores insatisfeitos com o fim da escravatura imputando ao Estado os prejuízos decorrentes da abolição e dos consequentes custos para a importação de mão-de-obra europeia nas fazendas de café.

O Positivismo finca seus pés por meio de intelectuais como Benjamin Constant e que permeará o pensamento da República nascente sob os escombros de um Império e, da mesma forma, direcionará os primeiros passos na transformação social operada em fins do século XIX e início do século XX como a urbanização, muito embora ainda focalizado, no Sudeste brasileiro.

No aspecto político, além da mudança de sistema de governo, os grandes cafeicultores e os produtores de laticínios, representando São Paulo e Minas Gerais ditavam os rumos da política nacional com a aquiescência dos militares e permitiam que pudessem sem implementadas reformas que dariam uma nova feição nacional.

Na educação, destacam-se alguns elementos que representam a continuidade do sistema educacional: os chamados “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela

educação” e, dos quais, em seus campos, buscavam a abertura de escolas (“otimismo pedagógico”) e o estabelecimento de métodos e conteúdos de ensino (“o entusiasmo pela educação”).

O grande nó na educação universalizada e pública residia no analfabetismo em alta e a impossibilidade de implantação de uma política delegada aos estados (ou províncias) de manterem e constituírem a infraestrutura necessária para atrair crianças às escolas. Um dado que contribui para isso é que, na década de 1920, 75% da população em idade escolar era analfabeta (GHIRALDELLI JR, 2015).

Carvalho (2003) apresenta o desafio da erradicação do analfabetismo como uma das metas que a Reforma Caetano de Campos, uma iniciativa paulista de fazer e acontecer a educação e que conferiria um caráter de destaque e inovação mesmo que se trate de uma reforma comandada pela oligarquia paulista e na organização de um sistema de ensino modelo, eficaz e eficiente. A experiência bem-sucedida permitirá transpor o modelo para outros estados da federação e, ao mesmo tempo, institucionaliza o modelo educacional paulista como um modelo nacional.

O teor dessa reforma consistia em formar os futuros mestres em educar e centralizar a educação na visibilidade e imitação de práticas pedagógicas que propagassem os métodos de ensino e organização da vida escolar, da vigilância e orientação acionados pela Inspeção Escolar.

Em linhas gerais é a instituição da chamada Escola Modelo.

Caetano de Campos, o idealizador da reforma educacional paulistana, tinha como objetivos claros a formação de educadores-mestres que possuíam formação no exterior e que formariam os futuros mestres, importação de material didático-escolar profuso, estrutura física adaptada e apropriada para a instituição de um espaço propício para os bons moldes educacionais. Segundo Carvalho (2003,p. 226):

Na revolução proclamada, a *arte de ensinar* torna-se largamente dependente da capacidade de observar. Observar inicialmente a prática de professores experientes em ‘escolas para mestres’, já que, ‘sem ter visto fazer’, não se aprende a ensinar. Mas nessa situação de aprendizado, observar a própria prática de observação, de que se tece a arte de instruir, modelarmente exibida nas escolas. Observar mais tarde, como professor já formado, que já aprendeu ‘de hábeis mestres todos os mil segredos que só uma arte consumada pode revelar’, a ‘natural atividade’ da criança, como exige uma pedagogia que se propõe cultivo das ‘faculdades em sua ordem natural’. Na pedagogia

como arte, como saber-fazer, a prática da observação modula a relação ensino-aprendizagem, instaurando o primado da visibilidade.

Algumas características dessa reforma educacional estarão presentes nos demais estados da federação como o ensino seriado, classes homogêneas e juntas num mesmo prédio, a direção central e a estrutura subalterna de ensino de forma hierarquizada, moderna pedagogia. Na estrutura administrativa são incentivadas viagens de estudo e a troca-empréstimo de técnicos para conhecerem as realidades educacionais de outros estados e, desse modo, implementar a uniformidade do ensino em rede. A troca de expertises, de início, permite a capilaridade e o sucesso do modelo educacional paulista, porém, sem que houvessem tensões de natureza política levadas ao campo da educação e que, por fim, resultam na decadência desse modelo e a crise que levará à revolução constitucionalista de 1932.

Uma das inovações da reforma Caetano de Campos estava no estabelecimento de uma grade curricular, um ensino primário laico e gratuito e a determinação oficial – no caso do estado de São Paulo – da obrigatoriedade da educação dos 7 aos 15 anos – chamado de fase escolar preliminar – e da fase complementar, destinado aos adolescentes, jovens e adultos.

Segundo Ghiraldelli Jr (2015) a educação dividia-se em seis modalidades escolares: as escolas preliminares, as intermediárias, os grupos escolares, as escolas provisórias, as escolas noturnas e as escolas ambulantes. Cabia ao município a construção da estrutura predial escolar e, em muitos casos, construídos com o auxílio de beneméritos<sup>25</sup>. Cabia ao governo (estadual) o pagamento do professor e, como contrapartida, que o mesmo fosse um normalista ou formado na Escola Formal da capital, além do fornecimento dos livros oficiais e de uniformes. As unidades escolares eram mistas, em tempo integral e com duração de quatro anos. O currículo era muito diverso e enfaticamente voltado à divisão sexual do trabalho.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Esses beneméritos, por sua vez, cotizavam com outras famílias da elite local, recursos para a construção do grupo escolar que, como forma de reconhecimento estatal, conferia-se o nome do benemérito ao grupo escolar e que, em muitas situações, não tinha nenhuma relação com a educação, porém, tornava-se um mecenas local.

<sup>26</sup> Segundo Ghiraldelli (2015) constavam na grade curricular as disciplinas de Leitura, Escrita e Caligrafia, Moral Prática, Educação Física, Geografia Geral, Cosmografia, Geografia do Brasil, Noções de Física, Química e História Natural (Higiene), História do Brasil, Biografia dos grandes homens, Leitura de Música e Canto, Exercícios Ginásticos e Militares e, por fim, Trabalhos Manuais sendo que,

Como os modelos educacionais periodicamente precisam ser atualizados ou revistos dada a dinâmica das mudanças operadas no universo educacional, a crise de 1929 determinou o fim da política oligárquica, o fim da república velha e a ascensão de Getúlio Vargas e o Estado Novo.

### **3.3. A educação no Estado Novo**

Com a ascensão de Vargas ao poder tem-se o início do Estado Novo. Profundas transformações sociais são operadas, o conflito da revolução constitucionalista de 1932 opõe São Paulo ao governo central e que nos jogos de poder conferem ao caudilho Vargas a mão forte sobre a política estatal. Denominado como chefe do governo do Estado Provisório, Vargas desenvolve programas estatais desenvolvimentistas que visem tirar o país do atraso e da dependência externa. Nesse particular, a educação assume um papel significativo para dar o passo seguinte, rumo ao progresso.

No que se refere a relação da dependência, seja ela econômica ou cultural, autores como Caio Prado Jr (2011), Octavio Ianni (2019), Florestan Fernandes (2020,2020, 2009) e Maurício Tragtenberg (2012) dedicam uma análise acurada e precisa sobre os ciclos de desenvolvimento dependente do país como também o custo do atraso e da passividade que permitiu à burguesia local apropriar-se do Estado como sendo um imóvel, parte de seu patrimônio. Esse atraso permitiu que extensas massas humanas só tivessem acesso ao patrimônio estatal como uma concessão das elites e, mesmo assim e mediante pressão popular, caracterizavam-se como conquistas temporárias.

Fernandes (2009) enumera os elementos da dominação externa sobre o Estado brasileiro e os efeitos danosos, de longa duração e que se agregam ao ideário nacional de uma nação fornecedora de matérias-primas e bens primários, da abundância de mão-de-obra pouco instruída – e, portanto, barata -, da tardia constituição de direitos trabalhistas e ação sindical – senão, à primeira vista, por concessão, cooptação e submissão ao estado, como no Estado Novo – e dos interesses do capital ainda presentes na esfera estatal quer seja na manutenção de

---

essa última, dividiam-se as classes – meninos e meninas – dedicando as devidas atenções às funções femininas das masculinas.



privilégios, quer seja na expansão de seus interesses em áreas estratégicas da administração pública.

Ianni (2019) apresenta uma análise mais sucinta acerca do papel da nação brasileira como uma área de interesse do imperialismo estadunidense em que a dependência econômica, financeira e política, bem como a subordinação e o alinhamento ideológico permitem alguns poucos benefícios do governo central estadunidense e de acordos que favorecem à balança comercial da economia central.

Ao citarmos esses dois autores, intentamos apresentar o cenário o qual a educação brasileira se apresentava no Estado Novo: uma nação ainda sob o signo do atraso (ou do arcaico, na linguagem florestiana), altamente miscigenada, uma população de pouco mais de 40 milhões de habitantes e com uma extensa população analfabeta.

Instituindo um plano de metas constituído de 17 itens, lançado em 3 de novembro de 1930, Vargas dedica especial atenção ao item 3, que trata diretamente da educação brasileira e, nesse caso, para a instituição do que seria o sistema público de ensino, centralizado no Ministério da Instrução e Saúde Pública (GHIRALDELLI JR, 2015), delegação de competências aos entes federados e a difusão intensiva do ensino público, do ensino técnico-profissionalizante em cooperação direta da União com os entes federados.

Desse modo, delinea-se, concretamente, um sistema público de educação ainda que incipiente, mas, com uma clara política estatal para erradicar o analfabetismo, propiciar e capacitar o maior número de pessoas ao trabalho e ao processo cidadão de acesso a instrução básica pública, gratuita e irrestrita.

Reformas educacionais foram estabelecidas durante o Estado Novo; Vargas instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, com duração de 1930 a 1937, tendo à frente os reformadores Francisco Campos (1930-1932), Washington Pires (1934) e Gustavo Capanema, gestores e inovadores no avanço educacional do Estado Novo. O quadro abaixo dispõe dos elementos centrais da reforma de Francisco Campos:

## Quadro 2 - A reforma de Francisco Campos

Decreto	Instituição	Outras contribuições
19.850 (11 de abril de 1931)	Cria o CNE (Conselho Nacional de Educação)	Reforma de abrangência nacional.
19.851 (11 de abril de 1931)	Organiza e regulamenta o ensino superior adotando o regime universitário.	O Estado brasileiro volta seus olhos para a educação como política de Estado
19.852 (11 de abril de 1931)	Cria a Universidade do Rio de Janeiro.	Inova o sistema escolar refletindo uma realidade sociopolítica também nova.
19.890 (18 de abril de 1931)	Organiza o ensino secundário.	Não estabelece articulação entre os vários ramos do ensino secundário (sem a possibilidade de transferência de um curso para outro).
20.158 (30 de junho de 1931)	Organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador e outras profissões.	Organizou – preferencialmente – o sistema das elites marginalizando o ensino público em seus segmentos primário, normal e profissional. Campos é um elitista.
21.241 (14 de abril de 1931)	Consolida as regulamentações sobre o ensino secundário.	

Fonte: GHIRALDELLI JR (2015) e anotações próprias do autor.

A reforma de Francisco Campos dá abrangência, organização e uma forma ao sistema público de ensino e, ao mesmo tempo, confere às entidades privadas de ensino uma determinada proteção estatal ao ensino privado determinando claramente o lugar na complexa e marginal estrutura social brasileira na proteção dos direitos da elite sob os auspícios do Estado. Ênfase crucial: a educação pública é assumidamente laica, no entanto, os interesses eclesiais são preservados em sua integralidade sem que, as concessões feitas, reduzam a distância da formação elitizada da formação pública.

Nesse regime de transformações e reformas a Constituinte de 1934 era marcar decididamente muitos elementos favoráveis a instituição do sistema educacional

público no qual, alguns desses mesmos elementos, ainda se apresentam na atual constituição federal de 1988. Destacam-se o equilíbrio entre as ideias progressistas (como as da Escola Nova) e as conservadoras na educação, delinea-se a construção de um Plano Nacional de Educação e a sua abrangência tais como a gratuidade e acesso aos ensino secundário e superior, a instituição das responsabilidades da União e Estados quanto às gestão e aplicação dos recursos orçamentários destinados à educação (União: 10%; Estados e municípios: 20%), a gratuidade e obrigatoriedade do ensino público, obrigatoriedade de concurso público para o exercício do magistério público, reconhecimento dos estabelecimentos de ensino privado (grifo nosso), solidariedade familiar e responsabilidade na educação e reafirmando os objetivos dos níveis educacionais (ensino primário: aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo como mera alfabetização; ensino secundário: preparatório para o ensino superior e de cunho patriótico e nacionalista; ensino superior: formação profissionalizante; ensino técnico-profissionalizante: destinado aos menos favorecidos (cegos, surdos, menores abandonados)) destarte a parte sublinhada que denota claramente a incorporação das escolas privadas dentro do sistema educacional brasileiro.

O que se incorpora como uma conquista social e responsabilidade do Estado no campo educacional, sofreria mudanças radicais e impopulares com a Constituição de 1937, denominada de “Polaca”, dada a similaridade com a constituição polonesa de teor fascista, ideologia à qual Vargas assumirá nesse período. Identificam-se nessa constituição a desobrigação do Estado para com a educação, tornando-se subsidiário dos direitos e deveres dos pais para com a educação da prole, o tratamento dado à educação assume o trato restrito, facultado a poucos e mediante recolhimento de recursos aos caixas escolares (mensalidade), desobrigação do Estado na manutenção e expansão da rede pública de ensino, não explicita a destinação de recursos para os concursos para o magistério público, institui o ensino pré-vocacional e profissionalizante para as classes baixas, declara a liberdade da iniciativa privada para com a educação (grifo nosso).

Um retrocesso quanto as conquistas e que permite, ante a desobrigação do Estado, que a iniciativa privada se expanda, consolide-se e num arranjo político que a privilegia, mantendo fora do processo de formação escolar um sem-número de crianças, adolescentes e jovens que fortalecem a precariedade, a marginalização e a restrição de acesso à cidadania plena.

Desse modo, pode observar que tais manobras que visem garantir determinados privilégios, acabem por ser a tônica das décadas seguintes, utilizando do discurso emancipatório-cidadão promovido pela educação como um silvo enganador e cujos propósitos mascaram a intenção de manter tudo como está. Nesse sentido, reproduziremos a eterna dependência externa e, de forma consentida, a exploração da massa cooptada para os enredos do discurso da classe hegemônica e ingestão direta de organismos externos na gestão da educação no Brasil. Os efeitos são claros: precariedade, exclusão social, alienação, uma pseudo cidadania e um discurso modernizador contemporâneo de alinhamento às transformações decorrentes no mundo.

Grosso modo: sonhamos com uma educação de primeiro mundo, mas nos contentamos com a dura realidade da pauperização educacional<sup>27 28</sup>.

### **3.4. A reforma Capanema**

Vale ressaltar que a criação, instituição e manutenção de um sistema público educacional no Brasil apresenta momentos de tensão e distensão, de permissão e de retração de direitos e uma tendência ora popular, ora elitista. No caráter elitista, notavelmente, percebe-se que a escolha política de ministros da educação no Brasil respondeu sempre aos intentos da elite e, por extensão, dos interesses do capital na graduação apropriação do sistema educacional como um todo. Os dois mais destacados ministros do Estado Novo – Francisco Campos e Gustavo Capanema – não fugiram a regra que, salvas poucas exceções, constitui-se como uma forma de reprodução dos interesses elitistas nas políticas públicas nacionais.

Gustavo Capanema foi um dos ministros da Educação do Estado Novo e um político herdeiro do jeito mineiro de fazer política. Fora ministro da Educação por onze anos (1934-1945) tendo contribuído com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, em 1938), um dos fundadores do Partido Social Democrático (PSD, em 1945), exercido cargos como vereador, interventor do estado de Minas

---

<sup>27</sup> Sugerimos a leitura do artigo sobre a classificação dos alunos na avaliação das nações no ranking de leitura no link <https://jovempan.com.br/programas/jornal-da-manha/com-desempenho-proximo-ao-de-kosovo-brasil-fica-nas-ultimas-posicoes-de-ranking-de-alfabetizacao.html>. Acesso em 18 de maio de 23.

<sup>28</sup> Sugerimos a leitura do link [https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/desistencia-atinge-7-em-cada-10-alunos-de-formacao-de-professores-em-exatas.shtml?utm\\_source=whatsapp&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=compwa](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/desistencia-atinge-7-em-cada-10-alunos-de-formacao-de-professores-em-exatas.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa). Acesso em 30 de maio de 2023.

Gerais, deputado federal por seis legislaturas e senador pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA). A forma elitista como trata a educação, faz com que o seu pensamento se reproduza na fala do ex-ministro da educação do governo de Jair Bolsonaro - pastor Milton Ribeiro -, determinando o lugar de cada classe no sistema educacional brasileiro.<sup>29</sup>

Piletti e Piletti (2014, p. 182) reproduzem a fala do ministro Capanema que, em dias atuais, soa como profética ou demarca o espaço claro de quem e para quem se destinam prioritariamente as políticas educacionais

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da Nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.

A fala de Capanema reflete o grande beneficiário das políticas educacionais e algumas vezes eclipsado pelo cenário político: a própria elite e, por extensão, os interesses de classe e do capital.

A Reforma Capanema (1942) priorizou transformar o ensino secundário (atual ensino médio) com duas grandes modificações quanto à extensão (dividido em ginasial – em quatro anos para o colegial de três anos) e quanto ao formato (perdendo o caráter de preparatório para o ensino superior e tornando-o como um curso de formação geral). Dentro do formato, compreendeu-se a divisão em dois ramos: o clássico (predomínio do estudo de Humanidades) e o científico (predomínio do estudo das Ciências). Permanecem dentro do chamado currículo básico as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Francesa, Matemática, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil.

A Reforma – além operar na estrutura curricular e na extensão - também daria ampla ênfase em exames e provas em volume excessivo, priorizando a capacidade de retenção de conteúdos, uma ideologia autoritária, a divisão das classes, a

---

<sup>29</sup> Sugerimos a leitura do expressivo artigo do professor Gaudêncio Frigotto (“Universidade para poucos”) no link <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/17/artigo-universidade-para-poucos-o-ministro-da-educacao-e-o-preconceito-de-classe>.

separação entre os gêneros (turmas masculinas e turmas femininas), um ensino propedêutico e enciclopédico.

Embora aumentasse a grade curricular e o tempo na escola, a Reforma Capanema deu atenção ao ensino profissionalizante com vistas de atender ao mercado. Enfatizou que se voltava diretamente para os menos favorecidos. Nessa reforma, o ensino profissionalizante foi dividido em quatro modalidades: o ensino comercial (1943), o ensino industrial (1942), o ensino normal (1946) e o agrícola (1946). Para atender a essa demanda, são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) formadores de mão-de-obra rápida e qualificada para o mercado e basicamente composto de adolescentes e jovens das classes baixas.

Um adendo importante para entendermos essa complexa relação da elite e do capital para com o Estado: o uso ideológico da educação para o controle das massas, manutenção do *modus operandi*. O discurso de acesso e de plena cidadania promovida pela educação soa como falácia, forma de controle e que permita poucas concessões e um constante movimento que permita a *democracia*. O filósofo espanhol Ortega Y Gasset (2016) ilustra a servidão voluntária que o discurso político omite e revela, subordina e condiciona a massa e, por ela, as cordas que manipulam o político e a massa. Manter o controle, controla os desejos e as reivindicações da “população”, moldar a consciência, articula nas esferas superiores e, coopta a mesma massa para ecoar esses mesmos interesses como voz ressonante para pressionar na manutenção e expansão de seus interesses próprios e futuros.

E, dessa forma, afirma Gasset (2016, p. 134):

Essa experiência básica modifica completamente a estrutura tradicional, perene, do homem-massa. Porque ele sempre se sentiu constitutivamente subordinado a limitações materiais e a poderes sociais superiores. Aos seus olhos, isso era a vida. Se conseguia melhorar sua situação, se ascendia socialmente, atribuía isso a um lance da sorte, que estava particularmente favorável a ele. E quando não a isso, a um esforço enorme que ele sabia muito bem quanto lhe havia custado.

A Reforma Capanema, por si, junta todos os elementos para a constituição do sistema educacional público e da mesma forma constitui um escopo curricular e uma seriação entre as etapas do ensino, institui oficialmente o ensino técnico

profissionalizante, expressa o que, na fala do eminente ministro, determina o limite até onde a classe dominada pode chegar salva a exceção em que é permitido conceder e estender os direitos.

Mesmo com a formação de um sistema público de educação, as diretrizes atendiam aos anseios políticos e interesses elitistas que poderiam ser mudadas ao bel-prazer dos governantes, causando uma disruptura e não permitindo avanços quanto ao alcance, a efetividade e o número de assistidos, reforçando a condição de uma nação periférica e dependente e atrasada.

A reação de intelectuais como o jesuíta Leonel Franca, o filósofo Álvaro Vieira Pinto, os intelectuais do Movimento da Escola Nova entre outros representantes do movimento intelectual brasileiro pressionam para mais conquistas para a educação, questionam a condução das políticas educacionais e a politização da educação voltando-a aos interesses do governante. Faltava um real compromisso em alavancar o progresso nacional rompendo com as estruturas arcaicas que dominavam o Estado, da ideologia do falso patriotismo e o culto à personalidade, mantinha-se a sociedade ignorante e analfabeta com poucas chances de ascensão social.

A Constituição de 1937 e todos os seus empecilhos à integração de um sistema educacional público capaz de promover a cidadania, alavancar o desenvolvimento e permitir o maior número de cidadãos instruídos e conscientes de seu papel transformador. A insatisfação com a ditadura Vargas e a pressão pela volta à democracia, reacenderam os movimentos políticos por mudanças, pressionando o Estado. Também a pressão dos movimentos educacionais e intelectuais levou à proposição do Estado promover o sistema educacional público com qualidade, compromisso e universal como forma de promover, concretamente, o progresso social devido.

Assim, em 1945, o marechal Eurico Gaspar Dutra assume como presidente no esteio das mudanças necessárias e romper os laços da ditadura Vargas.

### **3.5. A Constituição de 1946, os movimentos pela educação e o surgimento da LDBN**

Muitos autores afirmam que o Estado brasileiro viveu uma relativa democracia intervalada entre duas grandes ditaduras: os anos do governo provisório e o Estado

Novo, durante a longa vigência da ditadura Vargas e o porvir do golpe de 1964, ou seja, duas décadas de relativa “paz democrática” embora condicionada com supressões políticas (como a do Partido Comunista tornado ilegal em 1947), a proibição do acesso dos analfabetos a votarem, a concentração de renda e a pobreza crescente, a concentração latifundiária e o êxodo rural que incha as grandes cidades reproduz o contraste social divisional e com flagrantes diferenças sociais. Ao mesmo tempo, cresciam as demandas necessárias ao processo de urbanização e, dos quais, os serviços essenciais necessitavam de especial atenção.

O processo de democratização após a ditadura do Estado Novo também alcança a educação. A Constituição de 1946 traz propostas para o sistema de educação pública que não agrada nem à elite, tão pouco ao proletariado. Nesse embate, encontram-se os escolanovistas, os conservadores e defensores da escola privada encabeçados por Carlos Lacerda. É necessária uma mudança que propicia que, a educação assim como a democracia ancore a universalização do ensino, proponha mudanças tirando da “educação bancária” aludida por Paulo Freire para uma educação emancipadora, sem perder o caráter formativo para a cidadania e capacitação para o mercado de trabalho.

A tensão transposta à arena política se apresentava encampada pelo ex-ministro da educação de Vargas – Gustavo Capanema -, agora um congressista por Minas Gerais, o próprio Carlos Lacerda e os representantes populares que propunham avanços na educação pública além de significativas garantias que caracterizam o sistema de educação pública que atendessem aos anseios da população, conferisse progresso à nação e se destacasse longe do projeto de dependência externa do capital.

A Constituição de 1946 retoma alguns dos pontos do Movimento dos Pioneiros da Educação numa proposta de reconstrução nacional que permita o desenvolvimento da educação assim como o escopo principal para sua constituição como pública, universal e irrestrita, dos quais, segundo Saviani (2013, p. 281) lista como:

A exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União



(artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea D).

Tendo como ministro da Educação udenista Clemente Mariani, propõe-se a criação de uma comissão que elaborasse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tendo eminentes intelectuais como o padre jesuíta Leonel Franca, o pensador católico Alceu Amoroso Lima, os escolanovistas Fernando de Azevedo e Lourenço Filho entre outros, na construção da linha mestra da LDBEN. Nesse sentido, constitui-se uma comissão que elaborará a LDBEN cuja presidência tem Lourenço Filho que designa três subcomissões que tratarão do ensino primário (tendo a presidência de Almeida Júnior tendo Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem), a comissão do ensino secundário/médio (presidente Fernando de Azevedo e componentes Alceu Amoroso Lima, Arthur Filho, Joaquim Faria Góes, Maria Junqueira Schmidt) e do ensino superior (presidência de Pedro Calmon – também vice-presidente da comissão geral – tendo como componentes Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, Leonel Franca, Levi Fernandes Carneiro). Segundo Saviani (2013), Anísio Teixeira, mesmo convidado e não podendo participar, contribuiu com ideias significativas e sugestões.

Uma comissão que, em sua maioria, continha renovadores da educação, dois representavam a educação católica, o que apontava uma tendência de ruptura com uma das representantes da elite nacional ainda que o caminho a ser percorrido fosse pontuado de embates significativos, ora por derrotas, ora por vitórias. Esse embate se deu nas Câmara e Senado Federal onde se alinhavam os mais aguerridos defensores dos interesses elitistas e do capital e com significativa representatividade e patrocínio de suas causas.

Saviani (2013) enfatiza que os interesses políticos e a tentativa de minar o sistema educacional público universalizado persistiu ferrenhamente mesmo na condução e interferência de qualquer avanço ou tendência de abertura à população. Desse modo, Mariani condicionou – mesmo com a composição de renovadores da educação quase que em sua maioria – a Comissão como diretamente subordinada ao ministério. O motivo: sendo ele um udenista – e Dutra um pessedista -, os interesses nacionais deveriam estar acima dos interesses partidários.

Mesmo ante o envio da proposta da LDBEN, sabia que o caminho seria dificultado pelos interesses partidários e do capital, fato que se constitui por toda a história nacional.

No Congresso, a firme oposição de Capanema e Lacerda, o lobby corporativo das escolas católicas e privadas serviu para que a LDBEN pudesse não atender aos interesses de Mariani, escolanovistas e demais reformadores da educação bem como manter a estrutura burguesa privatista intacta, fato esse que, nas décadas seguintes se apresentará como uma pauta reivindicatória das representações populares e um avanço significativo na espoliação do sistema de educação pública por parte da elite capitalista, usando de instrumentos, iniciativas, processos e projetos que permitem correr dinheiro do fundo público para a manutenção de suas estruturas e, da mesma forma, para a concentração de escolas – travestidas como redes de ensino – decorrente nas décadas de 2010 – 2022.

No embate na arena política, Capanema e os defensores do ensino privado acusavam a politização ideológica do projeto que, além de sepultar a sua reforma, destruía o legado de Vargas. Saviani (2013, p. 284) descreve:

É nesse contexto que se situa o longo e erudito parecer de Gustavo Capanema (...) ele fulmina o caráter descentralizador do projeto elaborando uma interpretação centralizadora dos dispositivos constitucionais relativos à educação. O resultado do parecer preliminar de Gustavo Capanema foi o arquivamento do projeto, reconstituído dois anos depois, para voltar ao plenário da Câmara apenas seis anos mais tarde, em 29 de maio de 1957, quando se iniciou a primeira discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases, identificado pelo número 2.222, de 1957. (...) o documento permaneceu na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal sendo objeto de uma ou outra discussão. Antes, porém, que fosse apresentado o parecer da Comissão de Educação e Cultura, o que aconteceu em 14 de novembro de 1956, dá-se o início da segunda etapa dos debates do projeto, que será marcada pelo conflito entre escola particular e escola pública.

O embate para a implantação da LDBEN constituía-se não somente no campo ideológico como, também, no campo educacional-econômico, onde os interesses das escolas privadas situadas entre as escolas confessionais e particulares laicas, promoveu uma longa tensão dentro da arena política. Em defesa das escolas privadas confessionais e laicas – além de Capanema, Lacerda e bancada -, também se levantará o congressista padre Fonseca e Silva que, segundo Saviani (2013), acusa o diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Anísio

Teixeira, além de Almeida Júnior, relator do anteprojeto original “de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino” (SAVIANI, 2013, p. 284).

Fernandes (2020) descreve que o Estado burguês como atendendo à duas funções básicas às quais, a da acumulação de capital e de impedir que “desigualdades extremas desemboquem em um impasse, na inviabilidade da nação como comunidade política” (p. 63). Assim, o sociólogo paulistano entende que as forças operativas do capital são as determinantes para o Estado na condução da acumulação do capital, a atuação dos agentes políticos para a manutenção da estrutura que privilegia a elite e seus interesses e, que procura distender as reivindicações da população quanto ao acesso dos bens produzidos pelo próprio evitando, desse modo, que haja descompassos severos entre os interesses privados dos interesses coletivos.

Por sua vez, enfatiza que o desafio educacional e a capacidade de conscientização dos indivíduos por meio da educação promotora da real revolução capaz de confrontar os interesses do capital.

Tragtenberg (2012, p. 15) analisa o Estado como o agente organizador da superestrutura, à medida em que, da década de 1930 até o momento, consolidou-se como um “cimento do bloco histórico” (p. 14) dos interesses das elites outrora oligarquia rural (voltada ao mercado externo), aos interesses industriais (voltados ao mercado interno e das multinacionais) dos anos de Juscelino Kubistchek com o seu ápice em 1964. A educação era a mola mestra para os interesses expansionistas do capital, de forma controlada e atendendo ao modelo taylorista-fordista e numa clara manutenção do sistema de classes onde:

A educação deverá adquirir um novo reconhecido valor nos sistemas de relações inter e intraclasses. Aparentemente, os “mais bem-dotados” são aqueles que venceram a competição na conquista de um “diploma” enquanto a realidade expressa o seu aproveitamento pelo sistema industrial ou a possibilidade para o capitalista de contratar mão de obra disponível mais qualificada.

O sistema educacional também individualiza ideologicamente uma “incapacidade” decorrente de fatores socioeconômicos. Assim, pobre é sinônimo de “cabeça-oca”, “burro” ou “indisciplinado”.

Em outras palavras, o sistema educacional – além da representação da luta das classes -, estigmatiza, atua por reproduzir os preconceito e estigmas sociais e opera a favor dos interesses do capital quando não, por ele é cooptada.

Tem-se, também, na educação, segundo Tragtenberg (2012), um aparelho ideológico do Estado, reprodutora da ordem social, do pensamento oficial, da cultura do banimento, da exaltação nacionalista e do ufanismo, o que de fato, se observa nos momentos em que se impôs a ideologia político-militar e mesmo no período de redemocratização, evidenciando-se os interesses do capital sobre o sistema educacional nacional.

Nas esferas de reprodução social e dos embates e lutas sociais para o estabelecimento de um sistema educacional público, de qualidade e universalizado, a educação serve como palco para que se vislumbre, de fato, os interesses em conflito e como reprodução da ideologia dominante. Promover as lentas reformas necessárias, precarizar os recursos da educação, o aumento da evasão escolar, diminuir os concursos para o magistério público são alguns dos instrumentos que são utilizados – e alguns agravados com o tempo, como o cerceamento da liberdade de expressão, a “caça ideológica” e a violência contra o docente por meio de denúncias vazias e de pressão política – se destacam para evitar a promoção do ensino público, e que ocorrerão frequentemente na história brasileira.

Ianni (2019, p. 27) analisa o processo de demora na promoção de reformas estruturais mais significativas e, das quais a educação está colocada, como uma tática do grande capital em pressionar o Estado em manter uma “ação planejada do Estado” tida por neutra, porém, travestida de um discurso desenvolvimentista e “sem afetar ‘as forças do mercado’”. Não obstante as pressões sociais e a gradual degradação na oferta dos serviços públicos durante a ditadura militar (1964-1985), o Estado serviu para favorecer, dinamizar e orientar a acumulação privada do capital.

Fernandes (2021) vai na vertente dos que se posicionam contra o escolanovismo entendendo a educação como consonante com a realidade histórico-social e com o objetivo principal de promover a consciência e participação ativa dos alunos como, da mesma forma, gradualmente livrar-se das amarras da dependência externa à qual, historicamente, a nação se faz refém. A chave da mudança, por fim, é

promovida pela educação entendida como direito inalienável e que promova a ascensão dos indivíduos, transformando a educação como uma ação política.

Porém, ao mesmo tempo em que se vê a necessidade de a educação transformar a realidade histórico-social – o que permite uma revolução social -, não passou despercebido pelo grande capital que, à guisa de expansão de seus domínios e controle social, entende o jogo e usa de suas táticas para impedir que esse processo determine uma maior consciência dos indivíduos sociais, onde Fernandes (2021, p. 61) explicita:

A educação escolar precisa entrar em conexão com certos processos históricos, que foram interrompidos pelo Estado Novo, pela ditadura militar e pela chamada “Nova República”: a revolução democrática, entendida nesse plano como um processo global de transformação da sociedade e de crescente distribuição igualitária das oportunidades educacionais; a descolonização, como autoemancipação cultural da escola, do sistema de ensino e da nação; a revolução nacional, concebida como liberação dos oprimidos, dentro e fora das escolas, e de expansão da capacidade criativa e a multiplicação do talento interno (...) o desenvolvimento da civilização como um controle direto, por dentro e a distâncias e grandes empresas estrangeiras.

Observador arguto e astuto da sociedade brasileira, Florestan Fernandes já denunciava a politização da educação e o esvaziamento da mesma como política de Estado e o risco que o grande capital coloca na promoção de inovações gestadas no mercado e aplicadas na educação, o que, de fato, engessa as reformas mais profundas as quais o Estado deveria promover, deixando o rastro de precarização, evasão e baixo rendimento como marcas que se atrelam ao sistema educacional público. Ainda no início da década de 1990, Fernandes (1995, p. 17) denuncia as novas artimanhas do capital para a educação como a promoção do capital humano e, das quais:

O núcleo da revolução educacional brasileira está no “capital humano”? Essa noção tecnocrática transitou da administração para a educação nos Estados Unidos. O que temos de revolucionar? O homem rústico, que mal se alfabetizou e foi condenado a ser uma peça do sistema econômico; o homem instruído, que concentra em suas mãos o comando da violência, da riqueza, da cultura, da própria educação e do poder, mas é avesso ao civismo, à consciência democrática e à vocação de humanidade? A sociedade civil, que se reclama civilizada, é barbara e exige uma intervenção cirúrgica, que terá de brotar da revolução educacional.

Da mesma forma em que, na arena política a articulação do capital em barrar reformas e processos de emancipação colocando e patrocinando seus eleitos, a intelectualidade, os movimentos sociais, as classes “de baixo” também se constituem como uma frente que visa garantir o direito à educação como um bem universal, o que o próprio Fernandes (1995) entende constituir as tensões na educação.

### **3.6. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

A LDBEN só se concretizaria após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, numa tática de atraso nas pautas fazendo com que o projeto fique adormecido de 1948 a 20 de dezembro de 1961, que por meio da lei 4.024/61, estabelece, pela via legal, as diretrizes e bases do sistema educacional brasileiro em seus âmbitos. Piletti e Piletti (2014) retratam que o foco de maior embate se dava na liberdade de ensino, ressuscitando os conflitos entre os escolanovistas e defensores da educação pública contra os partidários do ensino privado, principalmente aqueles ligados diretamente às escolas confessionais católicas. Politicamente, o Estado brasileiro vivia a renúncia do presidente Jânio Quadros tendo assumido a chefia do executivo federal o vice-presidente João Goulart e um cenário nacional conturbado. Medidas impopulares, inflação em alta, crise financeira legada por Juscelino Kubistchek entre outros elementos. O alinhamento ideológico e a pressão do governo e das empresas EUA aliado às promessas de recursos para o estado brasileiro davam a tônica do momento econômico vivido àqueles anos antecedentes ao período ditatorial seguinte.

É o período da Aliança para o Progresso, um programa de assistência do governo estadunidense que visava promover reformas progressivas nos países latino-americanos e, ao mesmo tempo, a preservação dos interesses mercadológicos-estratégicos das empresas estadunidenses. Segundo Bandeira (2011, p. 87):

A Aliança para o Progresso, por outro lado (...) consistia a execução de um programa de apoio, com assistência técnica e financeira dos Estados Unidos, aos governos civis e democraticamente eleitos, dispostos a fomentar o desenvolvimento nacional e a empreender reformas, sobretudo nas áreas de saúde, higiene, educação, moradia e colonização de terras, de modo a eliminar ou pelo menos reduzir as zonas de pobreza e de miséria, onde as péssimas condições de vida, a fome e o analfabetismo poderiam funcionar como aliados do comunismo, criando a possibilidade de que outro Castro surgisse no continente. A Aliança para o Progresso defendia, outrossim, a reforma tributária, a reforma agrária e a estabilização dos preços dos principais produtos de exportação, ao mesmo tempo em que visava estimular as empresas privadas dos Estados Unidos a investirem mais nos países

da América Latina e a mergulharem em suas economias, associadas aos capitais nacionais.

A natureza da dependência se reafirmava com a falácia de uma cooperação que, por fim, se revela perversa e prejudicial ao país. O governo de João Goulart e, ainda um curto período de regime parlamentarista no país, representava um perigoso caminho para os interesses do capital e se fazia necessário arregimentar novos atores sociais que promoveriam um levante social que pressionaria o governo central, ameaça a estabilidade política e, por fim, fez o país mergulhar num hiato de 21 anos de um regime ditatorial militar.

Por sua vez, a LDBEN fora promulgada celebrando em seu artigo 1º da lei 4.024, assegurava os princípios humanistas e os objetivos da educação (formação para a solidariedade, cidadania, pluralidade, preparação para o mercado de trabalho com estímulo ao domínio dos recursos científicos e pesquisa, condenação à desigualdade e toda e qualquer manifestação contrária por convicções religiosas, ideológicas, políticas ou filosóficas ou qualquer manifestação de preconceito) elementos mantidos na presente BNCC .

A LDBEN organiza a estrutura do sistema educacional brasileiro quanto aos ensinos conforme tabela abaixo:

**Quadro 3: Estrutura do sistema educacional brasileiro – LDB 4.024/61**

Sistema educacional brasileiro	
Nível de ensino	Estrutura de ensino
<b>Ensino Primário</b> (visa o desenvolvimento do raciocínio e atividades de expressão da criança e integração ao ambiente/meio físico e social conforme consta no art. 25)	<b>Educação pré-primária</b> (Para menores de 7 anos, ministrada em escolas maternas ou jardins de infância). <b>Educação primária</b> (Composta de 4 séries anuais com ampliação possível à seis séries pelos sistemas de ensino)
<b>Ensino Médio</b> (Sequência ao ministrado na escola primária, destinada à formação do adolescente (art. 33) sem o compromisso de ingresso ao ensino superior)	Composto por dois ciclos (ginasial (4 anos) e colegial (3 anos) abrangendo o curso secundário, o curso técnico (industrial, agrícola, comercial e ramos regulamentados) o curso normal (para a

	formação de professores para o primário e pré-primário)
<b>Ensino Superior</b> (voltado para a pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes e formação dos profissionais em nível superior (art. 66))	<b>Ensino superior</b> Ministrado em centros de ensino superior, faculdades ou universidades quer sejam agrupadas ou não, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. Sua divisão era constituída em cursos de graduação (aos egressos do ensino médio); pós-graduação (aos egressos dos cursos de graduação) e especialização, extensão e aperfeiçoamento (com requisitos que eram exigidos aos egressos).

Fonte: Piletti e Piletti (2014)

Tabela elaborada pelo próprio autor)

Estabelecendo-se a linha mestra do sistema educacional brasileiro, a LDBEN flexibilizou os currículos, porém manteve a estrutura das disciplinas obrigatórias em todas as escolas do país (PILETTI e PILETTI, 2014) ao mesmo tempo em que, permitiu às escolas de aplicarem a parte diversificada de forma livre. Assim, a LDBEN permitiu a seguinte configuração:

**Quadro 4: Grade curricular do sistema educacional brasileiro (Lei 4.024/61 – LDBEN)**

Grade curricular do sistema educacional brasileiro (conf. LDBEN 1961)		
Disciplinas do currículo nacional	Disciplinas do currículo regional	Disciplinas livres (estabelecidas pelas escolas)
Disciplinas elencadas pelo Conselho Federal de Educação: Matemática Língua Portuguesa Geografia História Ciências Educação Física	Todas as obrigatórias acrescidas de disciplinas regionais História e Cultura do estado, Geografia do estado.	Desenho Geométrico Desenho Industrial Técnicas Comerciais Técnicas de Educação Doméstica Práticas Laboratoriais Organização Social e Política do Brasil Artes industriais Técnicas Agrícolas Educação Moral e Cívica Música e canto orfeônico Grego Mineralogia e Geologia Psicologia Lógica Literatura Introdução às Artes



		Direito usual; Elementos de Economia Noções de Contabilidade Noções de Biblioteconomia Puericultura Higiene e dietética
Abrangência em todo o território nacional	Fixadas pelos Conselhos de Educação dos estados da federação e de abrangência regional.	Próprias dos estabelecimentos mediante lista elaborada pelos Conselhos de Educação estaduais

Fontes: Piletti e Piletti (2015); Queiroz e Houssoime (2018).

Tabela elaborada pelo autor.

Frisa-se que esse mesmo modelo de flexibilização quanto à escolha das disciplinas e moldagem do currículo será recuperado na BNCC, dando liberdade às escolas em aplicar um rol de disciplinas “*a la carte*” e alinhadas com os interesses do mercado e de “gosto” da juventude. Destaca-se que, tal como na LDBEN, não há a preocupação em continuidade do aluno em ingresso no ensino superior.

Mas, se havia uma LDBEN como um trunfo e celebrada como conquista, a questão do direito universal de acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade esbarrava na contenciosa luta dos segmentos privados encampados pela Igreja Católica e seus partidários no Congresso Nacional, além do forte lobby social que lhe garantia a voz em defesa dos interesses da educação privada. Com a promulgação da LDBEN para o ano seguinte (1962), Anísio Teixeira entra em cena com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) que mudava dispositivos das constituições anteriores principalmente na garantia do percentual de recursos federais – aumentando para 12% ante os 10% garantidos na constituição de 1946 – e a responsabilidade de construção do PNE.

Porém, se fez preponderante que fossem garantidos recursos para a educação, de competência das três esferas – União, Estados e Distrito Federal e municípios -, de forma contínua e que pudessem salvaguardar investimentos destinados para o bom funcionamento da estrutura do sistema educacional brasileiro sem que houvesse manobras econômicas que retraíssem recursos ou pudessem ser manobrados artificialmente ou para fins políticos. Entretanto, ao dispor de montantes que, legalmente devem ser incorporados no fundo educacional para fins estritos da educação, fica evidente a capacidade de manobra política para outros fins, mesmo que escorram para o financiamento da rede privada ou mesmo, façam a oferta de

serviços privados para o atendimento público quer seja por concorrência – e, em muitos casos, em arranjos empresariais – ou por oferta pública.

Segundo Saviani (2013, p. 306), Anísio Teixeira procurou dar respaldo legal para a garantia de recursos voltados para a educação pública, em caráter universal e irrestrito, estabelecendo uma lógica determinada pelo Fundo Nacional do Ensino Público (FNE) para suprir as necessidades da educação como um todo onde

Anísio Teixeira esclareceu o sentido do preceito legal mostrando que, ao determinar a divisão dos recursos em três parcelas iguais, ademais de assinalar a ação supletiva da União, o legislador também indicou que o âmbito de atuação do governo federal incidiria em maior proporção sobre os ensinos de nível médio e superior. Isso porque, sendo o ensino primário obrigatório para toda a população, “exigirá normalmente recursos duas a três vezes acima dos exigidos pela educação de nível médio e de nível superior” (TEIXEIRA, 1962c, p. 99). Anísio concluiu, então, que a intenção clara do legislador foi situar a União na posição de prestar assistência financeira aos estados e municípios provendo recursos suplementares para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação.

Saviani (2013, p.306-407) expõe que, para a composição do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), Anísio Teixeira descreveu o seguinte:

Combinando renda *per capita* dos estados com população em idade escolar, propôs que 70% dos recursos fossem calculados na razão inversa da renda *per capita* e 30% na razão direta da população em idade escolar. Para determinar as despesas com o ensino, Anísio Teixeira considerou que os gastos com salário dos professores seriam da ordem de 70%, distribuindo-se o restante entre a administração (7%), recursos didáticos (13%) e prédio e equipamento (10%). Tomou os valores dos salários mínimos regionais como referência para estabelecer os custos com o magistério que, somados às demais despesas, lhe permitiriam determinar o custo do aluno-ano. Com base nesses elementos, propôs uma fórmula matemática para o cálculo de recursos que a União repassaria a cada unidade da federação. Foi esse procedimento que inspirou a criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), orientação que foi mantida com a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em dezembro de 2006.

A engenhosidade de Anísio Teixeira propiciou estabelecer a fonte de recursos e a competência dos entes federados na aplicação dos recursos do fundo público para a educação constituiu como uma iniciativa capacitadora para alavancar a educação pública e, ao mesmo tempo, ainda com o desafio de universalizá-la. Não bastaria somente garantir às gerações mais jovens o acesso à educação num país que, nas

décadas de 1950-1960 que alcançavam índices altos e, dos quais, gradualmente deveriam ser combatidos conforme quadro a seguir:

**Quadro 5: Analfabetismo no Brasil na faixa dos 15 anos ou mais – Brasil 1900-2000.**

<b>Ano</b>	População (em milhares)	População analfabeta (em milhares)	Taxa de analfabetismo (%)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1990	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE. Censo Demográfico/ INEP.

Tabela elaborada pelo autor. Destaques em negrito feitos pelo próprio autor.

Dentro do universo da população analfabeta havia algo que deveria ser inclusa que iria além da defesa do ensino público, gratuito e universal e um dos pontos mais importantes para a promoção da cidadania resumia-se na inclusão de adultos no processo educacional, fato que seria conferido na turbulenta década de 1960 visando, não somente a inclusão social, mas a capacidade de serem agentes políticos, conscientes de seu papel social.

Tem-se, desse modo, a face de uma educação política, voltada ao cidadão ativo e participativo numa sociedade que, àquelas décadas, vivenciaria a turbulência e a brutalidade do regime de exceção e de precarização acentuada, distanciando ainda mais a qualidade do ensino público em relação ao ensino privado.

**3.7. Os movimentos de educação popular e o aparelhamento ideológico na educação pública nacional.**

Ante o progresso nacional e em meio uma economia que alternava altos e baixos, no âmbito social havia um pendor pela educação dos adultos ou a inserção de um número maior de pessoas com acesso à educação. Não somente no intuito de

formar pessoas para o mercado de trabalho e, aproveitando uma massa de pessoas com instrução primária, as quais conseguiram capacitação por meio dos SENAC ou SENAI, havia uma significativa parcela da população ainda sem a capacidade de leitura e escrita que, nas décadas de 1950 e 1960 correspondiam a 50,6% e 39,7% da população brasileira respectivamente.

É uma década onde a preocupação com a inserção e capacidade de incluir a população invisível e marginalizada, tornando-a apta a participar das decisões políticas de seu tempo possibilitada pela educação e, da mesma forma, aproveitar a experiências de vida que somam e conferem uma nova dinâmica ao ato de educar. Assim, os movimentos de educação popular assumem um importante papel para esse processo de construção cidadã, ao qual a educação exerce o seu papel mais importante.

Algo que possa soar discrepante e constituía-se como uma novidade é a iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), representação da Igreja Católica Romana no Brasil, alinhando-se às conferências episcopais e uma nova dinâmica assumida pela aproximação com a realidade social, os ventos do Concílio Vaticano II e que atendem ao olhar apurado na realidade social além das ideias e pronto ativismo de dom Helder Câmara, então bispo-auxiliar da cidade do Rio de Janeiro e secretário-geral da conferência episcopal brasileira, tendo o patrocínio do governo federal, encampa o Movimento de Educação de Base (MEB). Dom Helder Câmara baseia-se em duas experiências bem-sucedidas nas dioceses de Natal e Aracaju chamada educação radiofônica alcançando um grande número de pessoas.

Piletti e Piletti (2014, p. 200) descrevem essa experiência como

Envolvendo a participação de funcionários e a cooperação de diferentes órgãos do governo federal, seu principal objetivo é a alfabetização de adultos por meio de transmissões radiofônicas, captadas em locais próprios pelos alfabetizandos, sob a orientação de um coordenador. Com a ditadura militar, imposta em 1964, e os principais articuladores perseguidos e presos, o movimento perdeu força, mas sobreviveu e continua atuante.

O desafio posto é a inclusão social por meio da educação e de que forma trazer essas experiências acumuladas transformando-as em atitudes e ações que promovam o ser humano. Entretanto, esse processo envolvia um alto teor de politização e de consciência social, algo perigoso para a década de 1960, em uma

sociedade em ebulição. Sem ter a devida dimensão e empenhado em promover as reformas necessárias à sociedade, o governo João Goulart implanta o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Um programa que agregava setores sociais em suas mais diversas ações e promovia a educação de adultos analfabetos ou semiletrados em espaços públicos ou privados sob a orientação de professores e do método Paulo Freire.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador pernambucano, formou-se em Direito na renomada Faculdade de Direito de Recife e não exerceu a advocacia. Foi assistente e diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI/PE e onde desenvolve o seu método junto a educação de trabalhadores. Ativamente participou do Movimento de Cultura Popular do Recife, onde – em 1961 – consolida o seu método. De 1957 a 1963, foi professor de História e Filosofia da Educação na Universidade de Recife.

A cidade de Angicos (RN) foi o laboratório para a aplicação do método Paulo Freire. Esse método consistia em três etapas concisas, abolindo o método de ensino e pedagogia baseado na construção de fonemas por meio da junção de vogais e consoantes. Construiu o método baseado em palavras geradoras (em torno do número de 17), às quais, apropriadas ao contexto social e laboral em que viviam ganham significação quando divididas em ritmo silábico gerando novas palavras e contextos associados às aprendizagens significativas dos alunos.

As etapas desse método revolucionário são as seguintes: a) a etapa de investigação: mediação dialogal entre professor e aluno em torno das palavras e temas que possuem maior significado na vida do aluno e do meio onde está inserido. Essa é a *etapa de investigação*; b) a tomada de consciência do mundo e a análise dos signos sociais dos temas e palavras constituídas e elaboradas para seu lócus social etapa denominada de tematização; c) o desafio proposto pelo professor ao aluno e a forma de inspirá-lo na superação da utopia e acritica do mundo tornando sujeito e protagonista de seus próprios tempo, vida e sociedade, etapa que denomina como *etapa de problematização*.

Vale ressaltar que, mesmo assumido pelo governo federal, esse método conferia um grau de criticidade aos seus indivíduos e que poderiam promover uma verdadeira revolução social por meio da educação e, em tempos obscuros, a

emancipação dos indivíduos e o questionamento ao sistema de exploração, exclusão e controle social que se punham em xeque. Ao conferir um protagonismo ao aluno e a tomada de consciência gradual de seu papel social, conferir ao professor a capacidade de instigação e do papel transformador do contexto social, seriam retomadas – de outras forma e natureza -, na estruturação da BNCC e adaptadas aos propósitos do mercado.

O método Paulo Freire expandiu-se para além das fronteiras nacionais consolidando-se como uma nova pedagogia, original e nascida da experiência concreta da interação entre educando-educador embora fosse proscrita em território nacional pelo governo militar sendo substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), abjurando todo e qualquer resquício da pedagogia freireana, não obstante mantendo a educação à população analfabeta ou semialfabetizada adulta longe das questões de natureza e empoderamento político.

Parte desse método será mantida para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) embora sem os mesmos propósitos da pedagogia de Paulo Freire, ou seja, a educação bancária e a formação pela formação.

O regime militar procurou “enquadrar” a educação nos seus moldes: primeiro, suprimindo as disciplinas que procurassem estimular ou promover a consciência crítica – como as Filosofia e Sociologia –, substituindo-as por disciplinas voltadas ao teor cívico – Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) -, o valor da disciplina e da ordem estabelecida, o policiamento ideológico nas escolas impondo um regime de silêncio consensual, a eleição indireta dos postos chave na escola, secretarias de educação, superintendências de ensino e o próprio ministério. O aparelhamento ideológico do Estado manifestou-se como uma barreira às reformas educacionais e qualquer tentativa de ousadia que rompesse com a ordem estabelecida.

Nos 21 anos (1964-1985) do regime ditatorial militar, o sistema educacional público brasileiro pôs-se a mudanças em toda a sua estrutura, impostas de cima para baixo e executadas de forma fiel, excluindo-se a participação dos maiores envolvidos no processo: alunos e professores.

As propostas de democratização do ensino público são repelidas e, da mesma forma (PILETTI, PILETTI, 2015; FERNANDES, 2022), a educação superior passa por uma rigorosa vigilância com a supressão de cursos, aposentadoria forçada de professores e, em muitos casos, como os da própria UnB, demitindo-se em solidariedade aos colegas perseguidos ou exilados.

A interferência direta e o controle obsessivo do regime militar para com a educação se constituía numa forma clara do controle de corações e mentes, policiamento e aparelhamento ideológico, indicações e intervenção direta na estrutura administrativa da educação básica e a supressão de disciplinas que motivem a formação do espírito crítico trocando por disciplinas de teor cívico-nacionalista e o regime de quartel aplicado nas escolas.

O regime também alinha as alianças de cooperação com os países-satélites, beneficiando-se da transferência de recursos e tecnologia e com objetivos óbvios de manutenção do controle sobre a estrutura social e focos revolucionários.<sup>30</sup>

As décadas de 1970 e 1980 mantiveram a estrutura de controle rígido na educação pública em toda a formação básica e, ao mesmo tempo, mantinha os interesses da iniciativa privada e do grande capital e os compromissos firmados com os países centrais do capitalismo dependente (leia-se EUA).

Ianni (2019, p. 48-49) ressalta o peso da aliança e alinhamento ideológico com os EUA como uma forma evidente de precarizar o sistema de ensino, manter o controle ideológico – principalmente no ensino superior -, conter qualquer capacidade de emancipação do pensamento brasileiro e formar mão-de-obra capacitada para o mercado e que, no curso das décadas, irá se revestir em palavras de ordem como a empregabilidade, o empreendedorismo, o ensino *à la carte* ofertado por inúmeras empresas educacionais e em vistas de atender o maior número possível de clientes e maximizar os lucros. Esse alinhamento se estabelece nos governos dos generais Castello Branco e Costa e Silva onde

Assinaram acordos com o governo dos Estados Unidos, no sentido de planejarem cooperativamente a “modernização” do sistema brasileiro de ensino. A execução dos acordos ficou a cargo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), representando o Brasil, a Agência Norte-

---

<sup>30</sup> Tratados de cooperação como o MEC-USAID e o acordo de cooperação com a Alemanha Ocidental (durante o governo de Ernesto Geisel) para a construção e estruturação das escolas polivalentes - ainda nos anos 1970 – e da construção da usina nuclear em Angra dos Reis.

Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), representando os Estados Unidos. Tratava-se de providenciar uma ampla reforma do sistema brasileiro de ensino, de modo a “despolitizá-lo” e levá-lo a preparar profissionais para os planos e programas de desenvolvimento capitalista que o governo passou a dinamizar. E economia política da ditadura estava sendo imposta também na área da educação. A universidade mereceu atenção especial nos acordos MEC-Usaid, Tratava-se de ajustá-la às exigências do capital.

Entende-se que, na situação sócio-política das décadas de 1960-1970, foram determinantes para o estabelecimento da educação privada amparada pelo grande capital e pela subordinação do Estado brasileiro aos interesses das economias centrais e, principalmente, a dos EUA. Nesse sentido, a precarização age numa mão-dupla: tende a esvaziar a educação pública de seu sentido, despolitizando-a, capacitando mão-de-obra “acéfala” para alimentar o motor do mercado, sob constante vigilância ideológica e reprimindo toda e qualquer forma de transgressão mesmo aquelas no “limite da ordem institucional”. O ufanismo nacionalista e a propaganda estimuladas em lemas de ordem (“Brasil, ame-o ou deixe-o”, “O país que vai prá frente”), capitalizadas com as proezas do Brasil gigante, tricampeão mundial de futebol e em crescimento de seu produto interno bruto, escondia um fracasso iminente na educação pauperizada e que impede a ascensão social de muitos.

O projeto reformista instituído, ao seu tempo, necessitaria de ajustes óbvios, acompanhando as transformações operadas no mundo e num ataque constante ao sistema público de educação, adaptado às demandas do mundo contemporâneo, global, competitivo, em meio a novos acordos que, tal como o MEC-Usaid, continuariam a transformar e precarizar a educação. A transformação na estrutura e seus ajustes, ora avançariam no ensino universitário, ora na educação básica e todas subordinadas ao interesse do grande capital. Inovações tecnológicas assumem o caráter de urgência a uma educação combalida, reinventada e que esconde debaixo dos escombros a falha de uma política educacional enterrada por interesses que, ao seu tempo, querem apropriar-se do fundo público e lançar no ostracismo a população que depende do Estado no fornecimento e garantia de seus direitos básicos.

Tais projetos assumem-se com o nome de Consenso de Washington e o acordo do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, agências de fomento e pesquisa científica e da própria ONU e numa tentativa de “enquadrar” as economias dos países



emergentes, usa-se do expediente de reformar a educação pública para dar o salto adiante no progresso.

A década de 1980 demonstrará o projeto de reformulação do ensino proposto pelos países do capitalismo central e pelos acordos estabelecidos – como o caso do alinhamento com o governo alemão – coloca a estrutura educacional pública como fornecedora primária de mão-de-obra, preparada para assumir a base da economia nacional nas indústrias de base. Essa mesma mão-de-obra opera sobre o sentido ideológico de um país em construção e, do qual a própria educação pública é utilizada como vetor de formação de consciências e mentes para esse propósito. As disciplinas de EMC e OSPB serviam difundir a ideologia nacionalista e o patriotismo dinamizados – de forma forçosa – pelo governo militar e, ao mesmo tempo, docilizava mentes e corpos para o sentido patriótico. Embora o currículo fosse igual na educação privada, o sentido era totalmente outro: a preparação dos alunos/discentes era para assumirem os bancos universitários, estarem em um estrato social deliberadamente liberal e da classe média.

Os anos 1980 foram um reflexo de uma educação estagnada – no contexto público – com um modelo de escola pública trazido da Alemanha (as escolas polivalentes), formadoras de mão-de-obra rápida para o mercado. O ensino médio público, por sua vez, primava em formar uma mão-de-obra um pouco mais qualificada embora inferior: os técnicos em enfermagem, contabilistas, administração, secretariado executivo, magistério.

As escolas técnicas federais também pela formação de mão-de-obra técnica qualificada e que, em parte, permitia que pudessem assumir os bancos das universidades públicas. Uma mão-de-obra necessária, ajustada à cadeia produtiva e que abria mão de assumirem o seu futuro para o presente imediato.

Nesse sentido, as escolas públicas ficavam relegadas ao fornecimento dessa mão-de-obra, de uma educação doutrinária e de controle, de uma hierarquia de poder verticalizada e punitiva. Permitia, em alguns casos, dar o passo para o ensino fundamental (antigo colegial) e médio (então denominado de segundo grau ou científico) e, casos raros, ao ensino superior. Em geral, os cursos destinados aos oriundos das escolas públicas destinavam-se à educação (Pedagogia), a serviços

(Contabilidade, Administração), a saúde (Enfermagem) e, alguns raros cursos, à elite – Medicina, Odontologia, Direito e Engenharia.

A reprodução desse status quo também se expressava nas academias militares e, por extensão, nas escolas militares preparatórias: os postos subalternos (preenchidos com pessoas oriundas da massa) e os de oficialato maior (preenchido por uma elite burguesa e com o peso do sobrenome).

Por sua vez, os anos 1990 prenunciavam mudanças históricas que transformariam o mundo e alcançariam o destino da educação no Brasil. As movimentações do grande capital alcançariam os países do capitalismo dependente e transformações seriam consideradas necessárias. A educação brasileira passaria a ser moldada para atender os interesses do grande capital e nos moldes do que se promovera no Chile dos anos 1970. A tese do estado mínimo incorporaria/abarcaria na educação brasileira que experimentaria – nos dois governos FHC -, uma sintomática retenção de recursos para a educação pública federal, com impactos na pesquisa e extensão ressonando em estados, municípios e no DF. Estabelece-se uma gestão educacional voltada para resultados e com ampla abertura para o capital em investir em unidades educacionais por meio de empresas educacionais que proliferam em todo o Brasil.

A educação brasileira passará por profundas mudanças que permitirão, nos dias atuais, a expansão da carga horária e dos dias letivos a serem cumpridos, a incorporação de disciplinas que promovem o senso crítico e o trabalho contínuo de transformar a educação com o surgimento da LDB e que, ao mesmo tempo, é o embrião da futura BNCC.

As empresas educacionais promoverão investimentos em tecnologia – como o uso de computadores em salas de aula, as plataformas educacionais em seus primórdios, na gravação de aulas remotas e de colocar as unidades escolares e operacionais em rede de banda larga – e abrem o mercado educacional para a aceitação de algo novo: a educação remota mediada pela tecnologia, o que fará com que as empresas de tecnologia passem a oferecer serviços às empresas educacionais.

O Estado brasileiro atado aos compromissos assumidos pelas diretrizes e reformas contidas no Consenso de Washington priorizará as mudanças imediatas no plano neoliberal de transformação e transição para a economia global, incentivando ao capital estrangeiro a aquisição das empresas e serviços estatais, criando linhas de financiamento via BNDES às empresas controladoras das empresas privatizadas (BIONDI, 2014), concentrando o mercado com empresas estrangeiras em ampla concorrência no mercado além de outros incentivos que garantiriam a permanência de FHC por mais quatro anos no poder executivo. Efeito prático: a educação brasileira passa a atender por indicadores de qualidade, eficiência e gestão estabelecidos durante a passagem do ministro Paulo Renato de Souza no MEC, beneficiando as empresas do grande capital que passam a oferecer seus serviços – sejam como empresas coligadas ou parcerias comerciais – no mercado educacional.

A educação pública passará por retração nos investimentos ao passo que, programas educacionais criados permitiram alimentar as empresas educacionais com a transferência de recursos do fundo público educacional.

## **Capítulo 4: As reformas educacionais na década de 1990 e o nascimento da BNCC**

Desde 1961, tem-se a iniciativa de criar uma estrutura nacional para a educação pública com a proposta da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tornada como Lei nº 4.024/1961, motivo de tensões entre grupos favoráveis por uma educação pública e de qualidade, com recursos públicos que a promovam e dos grupos contrários que buscavam – por meio de seus agentes – manter seus privilégios e na tentativa de desqualificar – na arena política – qualquer iniciativa de emancipação e de ascensão das classes baixas socialmente. Sabe-se que qualquer tentativa de mudança no status quo social, promovido ora por meio do Estado ou por meio das reivindicações sociais, obteve da burguesia e do capital organizado a contraofensiva.

A ditadura militar proveu trabalhar em favor dos acordos internacionais (MEC-Usaid) além de alinhar com outros países do capitalismo central (EUA e com a Alemanha Federal no governo de Ernesto Geisel), promoveu leis que visavam reformas profundas no ensino superior (Lei nº 5.540/1968) e no ensino médio (Lei nº 5.692/1971). O acordo MEC-Usaid foi um dos doze acordos firmados pelo Estado brasileiro (via MEC) com a Agência de Desenvolvimento Internacional (dos EUA), que direcionava a gestão e reformas educacionais baseadas em estudos originados por técnicos estadunidenses e que, alinhados com o mercado e os interesses capitais, não refletia os reais interesses de promoção da educação nacional.

Ghiraldelli (2015) reforça que o alinhamento ideológico com os interesses estadunidenses, em sua prática, precarizou profundamente a educação brasileira de forma que toda e qualquer iniciativa de retomada consciente – mesmo posteriormente na redemocratização – passaria por mudanças que seriam promovidas na esfera legislativa, justamente onde se apresentavam grupos alinhados com as empresas educacionais e do lobby do grande capital. Cita as iniciativas do ministro do Planejamento do governo Castello Branco – o economista liberal Roberto Campos – em privatizar a educação pública e os arranjos que, em fins dos anos 1970 e por toda a década de 1980 apontará para o distanciamento da educação pública da privada, a precarização das unidades escolares, a pressão por recomposição salarial e por greves que prejudicavam o andamento do ano letivo e a evasão escolar. O

distanciamento quanto à formação dos alunos das escolas privadas quanto aos oriundos das escolas públicas evidencia-se nos exames seletivos – como o vestibular e seleções para academias federais.

Tragtenberg (2012) faz uma longa série de reflexões e críticas acerca da educação pública identificando-a como um projeto burguês organizado pela estrutura estatal, amparado pelo estamento burocrático-militar, por uma casta de ideólogos que influencia diretamente no pensamento escolar. Qualquer forma de fugir desse modus operandi, fatalmente é posto como marginal.

Assim, Tragtenberg (2012, p. 15) relata que:

Fundamentalmente, há uma correlação direta entre a origem social do aluno e o fracasso escolar, seja a entrada tardia no sistema formal de educação, seja a repetência ou a evasão escolar. **A escola consagra, no plano pedagógico, aqueles que no plano da origem socioeconômica já estão previamente escolhidos; premia os privilegiados e penaliza os desprivilegiados,** outorgando-lhes o título de “carentes” (grifos nossos).

Desse modo, na contemporaneidade, a escola propõe-se à máxima da seleção natural entre os aptos e os inaptos, facultado não somente por uma forte ideologia como a construção de um instrumento que, na prática, efetive essa seleção e cause mais apreensão do que clareza quantos aos propósitos para a educação e, ao mesmo tempo, traz os princípios da administração moderna para dentro do currículo escolar.

Ademais, trata-se de um sistema penalizador e capaz de perpetuar preconceitos e rótulos àqueles que não se sobressaem intelectualmente ou que por uma série de motivos não alcançam as médias necessárias ocultando-se as inúmeras falhas que, infelizmente, escondem as falhas pedagógicas conferidas como novidades. Esses rótulos continuam sendo amplamente utilizados no contexto e ambiência escolar.<sup>31</sup>

No entanto, a década de 1980 apresentava como o fim do período da ditadura militar e a abertura para as eleições presidenciais livres (em 1989), no aspecto educacional público a herança legada fora de um sintoma de terra arrasada: defasagem salarial dos professores, precarização das estruturas e do próprio trabalho,

---

<sup>31</sup> Tragtenberg (2012, p. 15) os enuncia: “cabeça-oca”, “burro”, “incapaz”, “indisciplinado” além de “lesado”, “débil mental”, “etíope” entre tantos outros que se encontram no ambiente escolar.

evasão escolar, uma burocracia que impedia alavancar medidas imediatas, urgentes ou de médio prazo e mesmo na entrega de material didático muitas vezes entregue em prazo extenso e já com o ano letivo em curso. A reorganização administrativo-política estatal herdada desde o período imperial impedia a capacidade de priorizar e dar foco no andamento e progresso da educação pública dada a anos de leniência, paquidermismo e de interesses privativos na política educacional brasileira.

Uma forma de tentar reparar ou, de certa forma, atender aos interesses do capital, nos anos 1990 tentou-se uma longa discussão para consolidar um currículo nacional, conferir um rumo à educação nacional em vista de prepará-la para o cenário globalizado ainda que a discussão não se trata das deficiências legadas por anos de descaso público. Nesse intuito tem-se o nascedouro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o discurso de modernizar e atualizar a educação nacional em consonância às mudanças nacionais e que, por sua vez, gerará ônus e bônus.

No aspecto dos ônus, continua-se uma política de transferência do fundo público educacional para entidades privadas como nos programas geridos pelo FNDE, da perda gradual da autonomia do MEC em aplicar exames de larga escala orientados para as entidades, agências e organismos internacionais – como o PISA -, a implementação de um novo Ensino Médio precarizante e, ao mesmo tempo, voltado a disciplinas orientadas para o mercado e a exclusão das disciplinas que envolvam o desenvolvimento do senso crítico.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em sua página virtual (<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/acoes-e-programas>. Acesso em 29 nov.) dispõe dos seguintes programas educacionais: Programa Brasil Carinhoso (educação infantil), Programa Caminho da Escola (transporte escolar), Programa Formação pela Escola (formação continuada docente virtual), Plano de Ações Articuladas (PAR – acompanhamento, planejamento e diagnóstico da política educacional), Programa de Banda Larga nas Escolas (internet e rede virtual nas escolas), Programa Dinheiro Direto na Escola (transferência de recursos para manutenção da infraestrutura escolar, em caráter suplementar), Programa Nacional de Alimentação Escolar (alimentação e ações de alimentação escolar), Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (transferência de recursos para custeio do transporte escolar), Programas do Livro (ou Programa Nacional do Livro Didático), Proinfância (voltado à educação infantil), Programa Nacional de Informática na Educação (voltado para a aquisição e ampliação de recursos tecnológicos para a educação). As fontes de recursos para a educação provém das seguintes fontes: Imposto de Importação (II), Imposto Sobre Produtos Industrializados (IPI), Imposto de Renda (IR), Imposto Sobre Operações Financeiras (IOF), Imposto Territorial Rural (ITR), oriundos da arrecadação do governo federal; os estados complementam com os seguintes impostos: Imposto Sobre Circulação de Mercadorias (ICMS), Imposto sobre Veículos Automotores (IPVA) e Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD); aos municípios contribuem com os seguintes impostos: Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), Imposto Sobre Serviços (ISS) e Imposto de Transmissão de Bens Imóveis (ITBI). O governo federal repassa 50% dos valores arrecadados dos impostos federais aos estados e municípios que o complementam com os impostos arrecadados em suas esferas.

#### **4.1. A construção da Base Nacional Comum Curricular**

A BNCC não surgiu por um mero acaso: o aparato legal para a sua constituição está na própria Carta Magna de 1988 (artigos 205 a 214), de competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios na organização da educação, em colaboração para a aplicação de recursos e fluidez da educação como um todo. Para tanto, fez-se necessário um esforço conjunto para adaptar a educação nacional e, de forma clara, alinhá-la com os interesses do grande capital, bem como suas diretivas, presentes no Consenso de Washington e nas resoluções das conferências internacionais de educação moldando categoricamente uma educação pragmática e comercial.

Durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso e tendo como ministro da Educação Paulo Renato Sousa, tem-se a proposta de uma grande “revolução” na educação brasileira: adotam-se políticas de mensuração internacional, uma política de reformulação do currículo nacional preparando para uma transformação na educação nacional e correspondente avanço de grupos privados na educação pública, mormente na participação direta – por meio de fundações educacionais e institutos – da formulação de uma política educacional nacional.

Surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a política de valorização do magistério e do financiamento da educação básica via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) além da adoção de avaliações de larga escala – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – a adesão ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) alinhando-se aos propósitos descritos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os PCNs fundamentariam a base dessa revolução, aproximando o currículo à realidade educacional brasileira, visando corrigir as deficiências e lacunas no processo de aprendizagem, consistindo num diagnóstico sobre a própria educação brasileira e a possibilidade de um salto qualitativo. Não obstante - e com o consenso de representantes políticos, intelectuais com cargos eletivos e a representação do empresariado educacional -, o alinhamento com os interesses do capital internacional, a reforma educacional acompanha as

reformas da previdência e a da saúde e o aparelhamento das esferas de poder por meio da representação do próprio empresariado nos postos-chave decisórios.<sup>33</sup>

Gois (2018) apresenta que o alinhamento não o fora accidental, pelo contrário, representava um passo significativo para permitir aos agentes do capital internacional explorarem o vasto mercado educacional brasileiro, tendo seus representantes operando diretamente no seio do poder público, ordenando as políticas educacionais e trazendo os atores privados para a elaboração de um currículo nacional nascido dos interesses capitais. Notoriamente, fez-se necessária a retração de investimentos e recursos na esfera educacional pública e, em específico, nas universidades e institutos federais e um largo incentivo para a abertura de faculdades privadas dada a demanda reprimida de alunos bem como a abertura do cofre por meio de bolsas educacionais pagas pelo Estado brasileiro.

O alinhamento aos objetivos das conferências educacionais internacionais capitaneadas pelos organismos financeiros internacionais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) além da própria Organização das Nações Unidas (ONU) representada pelo Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas (UNICEF) – sutilmente retiram o poder dos ministérios de educação dos países em gerirem seus projetos educacionais consonantes às reais necessidades sociais que, em seu todo, conduz-se pelos objetivos de uma educação globalizada, mercadológica, sepultando as falhas ocorridas nos processos educacionais vertendo-as para uma educação pautada em capacitar indivíduos às necessidades mutáveis do mercado mundial.

Spring (2022) e Gatto (2021) constroem narrativas concisas sobre o processo educacional mundial em um alinhamento histórico que, desde o século XVII, atendeu as necessidades de domínio de classes, controle social e para a formação de mão de obra necessária à expansão do capital e aos projetos do Estado. Contudo, com o advento da globalização por meio de uma nova ordem mundial, necessariamente a

---

<sup>33</sup> Vale destacar que entre os intelectuais consta o antropólogo Darcy Ribeiro, então senador, que estendera o modelo de escola integral adotado pelo estado do Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola (PDT) e, do qual, o antropólogo fora secretário estadual de educação; de Maria Helena Guimarães de Castro, à época secretária executiva do próprio MEC e membro componente de diretorias ou conselhos de empresas educacionais.



readaptação ao novo modus operandi do capital e à adequação de uma nova economia e sociedade, atingem também a educação em larga escala, como afirmam Spring (2022, p. 22)

A similaridade entre os debates a respeito da pedagogia e da organização escolar é uma característica notável da evolução contínua rumo a uma sociedade global. Tendências globais dão suporte a organizações escolares baseadas em uma escada educacional euro-americana com os estudantes progredindo, em turmas seriadas conforme a idade, de escolares elementares a secundárias. Com a globalização da organização escolar, as escolas ao redor do mundo têm turmas seriadas conforme a idade.

A pauta dessa nova escolarização necessariamente promovia reformas educacionais profundas como a reformulação curricular e a baixíssima retenção de alunos em suas séries, a ampliação do uso de recursos didáticos tecnológicos e a abolição gradual dos livros didáticos, o uso de um currículo estilo self-service. Nesse novo currículo procura-se sepultar um modelo de educação antiga ou formal (SPRING, 2022; GATTO, 2021) em prol de uma educação progressiva como Spring (2022, p. 23) relata

Como progressivas, refiro-me a teorias pedagógicas que enfatizam o aprendizado pela prática; a instrução baseada nos interesses e atividades do estudante; a organização de sala de aula informal auto-regulada; o trabalho de grupo; e um currículo integrado no qual uma única atividade de aprendizagem ensina uma combinação de matéria tais como leitura, ciência, história, matemática e geografia. Formas de educação formalísticas são usadas frequentemente para preparar os estudantes para aceitarem e se adaptarem aos sistemas econômicos e sociais existentes. Formas progressivas de educação são consideradas meios para a preparação de estudantes para influenciarem a direção de sistemas econômicos, políticos e sociais.

Desse modo, a “necessidade” do alinhamento com os interesses do grande capital fora meticulosamente planejada, com etapas e prazos e formas como devem ser construídos, usando de novas técnicas pedagógicas alinhadas com esses mesmos interesses e vazia de conteúdo pedagógico e impregnado de uso da administração moderna.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> O que aqui enfatizamos é que não há o uso de uma pedagogia voltada à educação – como atributo humano e direito fundamental - propriamente dita, mas sim, uma pedagogia empresarial, desfocada de sentido pedagógico e voltada para o intuito da formação empreendedora, financeira, comercial ou tecnológica. O caráter de uma educação emancipadora e reflexiva, além de não promover o ser humano e tão pouco o caráter cidadão, beneficia à formação dos autômatos modernos, alheios e

Formar mão-de-obra apta ao volúvel para o mercado é um aspecto do currículo oculto (GATTO, 2021) servindo, desse modo, para o domínio completo das massas e o controle social por meio da educação.

John Taylor Gatto foi um professor da educação básica estadunidense e um ferrenho defensor da educação doméstica (*homeschooling*). Com uma experiência de 30 anos como docente da rede pública da cidade de Nova Iorque, aponta as falhas da educação estadunidense (RAVITCH, 2011) e da política de classificação de alunos e docentes nas escolas e da crítica aberta à meritocracia. A desqualificação dos alunos, a competitividade interpares (professores), a desorganização hierárquica onde a pessoa do diretor nada mais é do que um funcionário subordinado ao conselho de educação das cidades que, ao mesmo tempo, exerce a função executiva e judiciária.

Analisando os currículos das décadas de 1940, 1960 e 1990, tendo como objeto de seu estudo os soldados estadunidenses em campanhas de guerras – 2ª guerra, guerra do Vietnã e a guerra do Golfo -, analisou a formação dos recrutas às épocas dos conflitos. Percebeu que entre aqueles que participaram da 2 guerra, o nível educacional era excelente, com a compreensão da língua, história e conhecimento matemático em alta conta, com capacidade de cálculos rápidos e eficiência na compreensão das ordens e comandos. Entre os recrutas na guerra do Vietnã, a compreensão aos comandos era pouco assimilada e a aplicação de conhecimentos matemáticos era baixa; durante o conflito do Golfo, os índices de compreensão, assimilação de comandos e aplicação de conhecimentos era baixíssima.

Ante essa pesquisa, Gatto levantou alguns questionamentos acerca da educação estadunidense: qual o propósito de desqualificar a educação pública, fazer valer o segregacionismo educacional, gerar uma massa acéfala e, ao mesmo tempo, permitir o controle social sobre essa mesma população subordinando-a à força do poder do Estado.<sup>35</sup>

---

indiferentes a quaisquer direitos, opiniões e manifestações que lhe sejam favoráveis, mas, aderem à “política do gado”.

<sup>35</sup> Nesse sentido, a estrutura escolar estadunidense permite escolas para as elites, escolas para as comunidades de imigrantes latino-americanos, negros e as escolas presentes nas comunidades históricas de imigrantes europeus principalmente da Europa oriental, da Ásia e da África. Numa tentativa “democrática” de manutenção das culturas locais – o que é redundante em se tratando de um currículo nacional evasivo e centralizado na meritocracia – o currículo nacional é, de fato, a expressão do preconceito vivente na sociedade estadunidense e que mantém, desse modo, o controle sobre as classes. O controle permite que manter a pressão social dentro dos limites da aceitação social e pode

Assim, Gatto (2021) resume que os currículos nacionais embutem o fracasso prévio de uma educação sem futuro, produz a “paralisia física, moral e intelectual, e nenhum currículo de conteúdo será suficiente para reverter seus efeitos hediondos” (p. 52) determinada a produzir mentes domesticadas, subservientes e obedientes ao controle.

Em outras palavras, um exército de autômatos funcionais práticos para a nova sociedade global.

#### **4.2. Aspectos para a construção da BNCC**

Cássio (2019) apresenta a BNCC como uma “política de centralização escolar alicerçada nas avaliações de larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos” (p. 13). A construção de um currículo nacional, consonante às diretrizes das conferências internacionais de educação e alinhada aos interesses do capital global, escondia interesses evidentes das empresas privadas, precarizava a educação básica, suprimia conteúdos e, por fim, retirava dos currículos as disciplinas de formação e consciência crítica ao mesmo tempo que permitia disciplinas adaptadas aos interesses mercadológicos.

Os interesses de grupos que controlam as esferas sociais apresentam-se na formação curricular nacional abrangendo da educação infantil ao ensino médio, numa forma de controle social mascarados como avanços educacionais, consonância à educação mundial, propulsora do desenvolvimento social e permitindo um maior acesso dos jovens ao mercado de trabalho sem que corrigisse os danos e os vácuos do processo educacional de anos anteriores.

O interesse pela educação e de um novo currículo nacional desperta o interesse dos segmentos do capital organizado e, em particular, ramos que não possuem alguma relação histórica com a educação como o da construção civil e de bebidas, bem como o tema ser tratado nas seções de negócios e economia de revistas, jornais e sítios digitais dispostos em nossa contemporaneidade.

Essa relação mercantilista para a construção do currículo nacional também expôs as tensões para com as comunidades, associações e movimentos públicos pela

---

ser vista em obras como as de George Orwell (“1984” e “A fazenda dos animais”) e de Ayn Rand (“A revolta de Atlas”).

educação. A estranheza com a participação de grupos privados na construção desse novo currículo, o alinhamento com os interesses empresariais globais e sua massiva inserção na formulação das políticas educacionais, moveu a representação social pela defesa – mais uma vez – da educação pública de qualidade e dos direitos constitucionais consolidados.

A educação gerenciada por fundações privadas e condução empresarial da educação (FREITAS, 2018; RAVITCH, 2011; SPRING, 2018), articuladas politicamente por grupos empresariais como o Todos pela Educação<sup>36</sup>, representam e fazem o lobby por seus interesses no Congresso Nacional, quer seja por seus representantes eleitos e alinhados com os interesses de seus patrocinadores, quer seja por meio da representação conjunta por seus interesses. Uma das representações onde os interesses privados se apresentam com maior ênfase encontra-se nas esferas públicas e decisórias da educação.

Assim, Cássio (2021, p. 16) apresenta o Movimento pela Base Nacional<sup>37</sup>, que congrega e reúne interesses privados para a educação assim como formadores de ideias (*think tanks*) voltados para a formação de um currículo nacional e matriz empresarial

Formado em 2013, o *Movimento pela Base Nacional Comum* é formado pelas fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o movimento Todos pela Educação; o Itaú BBA; o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala.

Mesmo com a massiva vinculação na mídia televisiva e na internet, as resistências movidas pelos grêmios estudantis, organizações pela educação pública e segmentos sociais constantemente se apresentam na contraofensiva do esvaziamento de um currículo nacional que promova, permita a prática da cidadania e, por extenso, vigie e persista no direito universal de acesso à educação garantida pelo Estado.

---

<sup>36</sup> Ver <https://todospelaeducacao.org.br/>.

<sup>37</sup> Ver <https://movimentopelabase.org.br/>.

Outro ponto importante omitido pela elaboração do currículo nacional trata-se das avaliações educacionais em larga escala nos moldes das avaliações internacionais o que revela uma face cruel quanto o nível da educação nacional embora depositado o fracasso sobre a educação pública o que, de fato, constitui-se como um erro: as escolas privadas colaboram para a receita do fracasso e pouco importa corrigir as falhas ou mesmo apostar em pedagogias educacionais que resultem em ganhos a curto e médio prazo, pelo contrário, impõe-se um ritmo fabril às escolas, penalizando estudantes com horários integrais e, em muitos casos, nos fins de semana para a execução das avaliações.

Um mercado lucrativo que permite, em tempos atuais, uma verdadeira locação de serviços que vão desde a confecção de provas e avaliações por empresas educacionais, material didático virtual e de incipiente qualidade, assessoria educacional voltada para a produção de resultados e intensificação das atividades docentes, o ranqueamento dos alunos e a competitividade aberta próxima ao darwinismo social, ou seja, os melhores, os médios e os piores alunos classificados e separados por turmas muito próximo ao modelo utilitarista de Bentham<sup>38</sup>.

O processo de construção do currículo nacional, por sua vez, foi construído em etapas (GATTO, 2021), observando as etapas de debates e proposições perpassando pelos anos de 2015 a 2018, conseqüentemente nos governos de Dilma Rousseff e Michel Temer, tendo 4 ministros da Educação à frente. Embora fosse aprovada pelo ministro, efetivamente a elaboração desse currículo/base nacional ficou às mãos do Conselho de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Como parte desse processo, a constituição do CEB teve a participação dos movimentos da educação privada em flagrante maioria, alguns poucos representantes dos movimentos sociais pela educação o que, por sua vez, apresenta a flagrante denúncia de não se propor algo efetivo para a melhoria educacional nacional, senão, a pauperização maior da educação pública, a intensificação de resultados das

---

<sup>38</sup> Jeremy Bentham (1748-1832), filósofo utilitarista e jurista inglês. Polêmico em seu tempo, propunha uma estranha e nova filosofia que visava a felicidade (ou bem maior) ao maior número de pessoas possíveis, ou seja, uma regra social que previa algo próximo à meritocracia ao mesmo tempo em que distinguia socialmente os aptos ao convívio social e, portanto, o beneplácito maior do próprio Estado em contraposição àqueles os quais, a observância das leis e a punição para os crimes garantia o rígido controle do Estado sobre as ações dos indivíduos. É o criador do panóptico, algo próximo à uma penitenciária à qual, o observador vê, regula, vigia e pune o agressor sem que, por sua vez, seja visto pelo criminoso. Desse modo, a vigilância social garantia a ordem social e a observância das leis ainda que segregassem um maior número de indivíduos.

avaliações de larga escala, a aplicação de um modelo gerencial às escolas sem o controle da evasão escolar acentuada e a melhoria dos resultados da educação mediante análise dos indicadores avaliativos e uma política de Estado que vise corrigir profundamente essas falhas.

Cássio (2019) apresenta as etapas da construção da BNCC e a renovação dos currículos conforme tabela abaixo:

**Quadro 6: as etapas de construção da BNCC**

<b>Versão (etapa)</b>	<b>Divulgação</b>	<b>Presidência</b>	<b>Ministro à época</b>	<b>Páginas da versão</b>	<b>Observações</b>
1	16/09/2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consulta pública online (16/09/2015 a 15/03/2016) analisada por especialistas.
2	03/05/2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debates por meio de 27 seminários estaduais (23/06 a 10/08/2016).
3 (EI – EF)	06/04/2017	Michel Temer	José Mendonça Filho	396	Debates em cinco audiências públicas (07/07 a 11/09/2017).
4 (EI – EF)	27/11/2017	Michel Temer	José Mendonça Filho	422	Versão embargada e analisada pelo CNE.
5 (EI - EF)	20/12/2017	Michel Temer	José Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação.

3 (EM)	03/04/2018	Michel Temer	José Mendonça Filho	150	Debate público, em 5 audiências (11/05 a 14/09/2018).
4 (EM)	01/12/2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada, análise pelo CNE.
5 (EM)	14/12/2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro
6	14/12/2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada

Fonte: Cássio (2019, p. 14-15.).  
Elaboração com alterações do próprio autor.

Na tabela, percebe-se que há um acelerado processo de reconhecimento e homologação da BNCC durante o governo de Michel Temer, o que levou a questionamentos dos fóruns públicos de educação, sindicatos de professores e de movimentos educacionais quanto às discussões posteriores e ajustes a pontos que necessitavam de maior clareza e proposições. Cedendo aos apelos empresariais e de seus interesses dentro do próprio ministério, a base nacional comum curricular fora aprovada marcando uma vitória de Pirro ao empresariado educacional<sup>39</sup>.

Como afirma Gatto (2021), o interesse em propor um currículo novo, falseia as intenções de dominação no aspecto comercial, institui uma administração contemporânea pautada em metas e resultados (sociedade do desempenho), amplia as avaliações em larga escala, transfere ao mundo virtual os recursos didáticos, precariza o conhecimento e forma alunos deslocados da realidade, da mesma forma

<sup>39</sup> Sugerimos ler e assistir a matéria jornalística presente em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58731-em-pronunciamento-ministro-da-educacao-mendonca-filho-destaca-homologacao-da-bncc#:~:text=A%20homologa%C3%A7%C3%A3o%20da%20BNCC%20foi.cada%20etapa%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.>

que demarca o espaço político decisivo na esfera pública<sup>40</sup>. As políticas educacionais, por sua vez, gradualmente são conduzidas de acordo com as diretrizes do mercado.

Ao explicitar sobre o aspecto de domínio político na esfera pública, principalmente na determinante das políticas educacionais, Gatto (2021, p. 50) faz um parâmetro que é similar ao cenário educacional brasileiro, cujos interesses de empresas de setores alheios enxergam a educação brasileira como rentável e lucrativa, componente do grupo de empresas sob sua égide:

Cadeiras nos conselhos foram se tornando trampolins para a ambição dos políticos, apólices de seguro para interesses que se sustentavam a partir dos negócios escolares: empresários do ramo imobiliário, editores de livros, fornecedores de materiais etc.

Spring (2022) expõe o alcance das reformas educacionais visando prepará-la para o mercado global e também para as resistências sociais em nações-chave do capitalismo central e naquelas que despontam como novos centros do capitalismo. Cita o caso da União Europeia que preserva as identidades nacionais – fato consistente e presente nas bases curriculares – não permitindo o esvaziamento da formação cidadã de seus indivíduos promovendo fortes resistências pelas nações, às quais solicitava-se “adequar” seus currículos educacionais com os das conferências internacionais. Os embates entre o capital e os estados na implementação das mudanças educacionais, encontra profundas resistências sociais percebendo-as como uma armadilha empresarial (LAVAL, 2018, RAVITCH, 2011), voltada ao atendimento dos sistemas econômicos (SPRING, 2018) e ao controle social, como expressa na forma ostensiva à qual os Estados se submetem aos interesses econômicos e voltam suas políticas obedecendo a esses ditames<sup>41</sup>.

Uma política educacional de abrangência nacional procura evidenciar as falhas no processo educacional, trabalhar e compreender os indicadores de evasão, ausência de estruturas educacionais, “ralos” nos investimentos e destinação de recursos e de orçamentos para a educação e as deficiências que garantam aos

---

<sup>40</sup> Ver a matéria sobre o novo secretário de Educação do Estado de São Paulo e os interesses econômicos: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/feder-mantem-via-offshore-aco-es-de-empresa-contratada-pela-educacao>. Acesso em 05 jan. 2023.

<sup>41</sup> Sugerimos a leitura da matéria do jornal virtual Estado de Minas sobre o desafio do governo Lula para o novo ensino médio: [https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2022/11/18/internas\\_educacao,1422536/desafio-para-o-novo-governo-impedir-a-deforma-do-ensino-medio.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2022/11/18/internas_educacao,1422536/desafio-para-o-novo-governo-impedir-a-deforma-do-ensino-medio.shtml). Acesso em 05 jan. 2023.



indivíduos o direito inalienável de acessar a educação pública. Um processo danoso que tem sido construído gradualmente para a não permissão e acesso de todos à educação.

Há inúmeros motivos que podem ser levantados e indicadores públicos necessários para a compreensão e elaboração de políticas educacionais eficazes, porém esbarrando nos interesses econômicos de grupos empresariais que buscam manter a “excelência educacional” restrita a poucos grupos educacionais. A politização da educação, por sua vez, constitui-se como uma das moedas de barganha na arena política, elemento de tensão entre empresariado, governantes e movimentos sociais pró-educação.

#### **4.2.1 Construindo a base comum curricular**

Gois (2018) faz uma longa abordagem sobre a gestão educacional no Brasil partindo de seus gestores entrevistados. Têm-se o delinear dos obstáculos que vão desde a transparência e transferência dos recursos para os estados e municípios, os recursos financeiros feitos instrumentos de troca política, do sucateamento das estruturas de ensino públicas e a dificuldade na promoção da ciência que encontra barreiras justamente pelo grande capital, a aplicação das diretrizes das conferências internacionais e a submissão do ministério da educação para com os ditames do grande capital internacional e seus asseclas em território nacional.

Carneiro (2020) trata da base como um “conceito multiaxial”, reflexo da própria concepção de educação” (p. 21), envolvida em muitos aspectos que vão desde a gestão dos sistemas de ensino e da gestão pedagógica escolar até mesmo a capacitação técnico-profissional voltada às expectativas do mercado. Explicita que se trata de uma iniciativa democrática que não parte somente do poder executivo, mas convida a todos – entes federados, sociedade civil, movimentos sociais e empresariado – a participarem, sugerirem, proporem, analisarem, de forma cooperada, na promoção de uma base comum adaptada à realidade e promotora da inclusão social e preservação dos direitos constitucionais presentes na CF-88.

Em suma, um grande pacto federativo e social em prol de uma base comum ampliada, abrangente e que vise superar as deficiências presentes na educação brasileira.

O autor trata da base nacional como um elemento normativo e que celebra a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 7),

pautando pela cidadania, ética e valorização do patrimônio nacional. Ressalta que, em seu contexto, procura promover a igualdade, a equidade e a unidade nacional (BRASIL, 2018, p. 11) evoca princípios constitucionais e democráticos, procurando sepultar – em definitivo – anos de autoritarismo e de vilipêndio da cidadania.

Cássio (2019, p. 21) denuncia o projeto de uma base comum natimorta em seus propósitos de promoção de correção de rumos na educação nacional em vista dos interesses capitais exercerem enorme pressão do empresariado interessado em diluir as premissas basilares da igualdade, da inclusão e da promoção dos indivíduos à cidadania como empecilhos à implementação de uma agenda excludente e tendenciosa aos interesses mercadológicos, ou seja, que evitasse-se a prática de desmerecer, esvaziar, reduzir a amplitude do direito de acesso à educação gratuita e facultada pelo Estado. Ressalta que:

Apesar de essa guinada avalicionista representar a adesão definitiva da Base às agendas empresariais, alguns setores tradicionalmente críticos do campo educacional se mantiveram na defesa da BNCC até o *impeachment* de Dilma Rousseff. As razões para isso são várias: disputa de concepções pedagógicas com o campo empresarial, crença no avaliacionismo ou na importância de uma política curricular como a BNCC, simpatias ao governo etc.

Não há uma pedagogia que possa dar conta das necessidades do capital e, por esse motivo a supressão de qualquer forma ou pensamento pedagógico que promova, forme e capacite o indivíduo a refletir, assumir e agir contra qualquer forma de repressão é suprimido com as armas da educação em tempo integral, superficialidade no conhecimento, abrangência do senso comum, intensificação das avaliações de larga escala e mensuração.

Ao mesmo tempo, a força da elite burguesa (FERNANDES, 2022, 2021) foi incisiva para que disciplinas essenciais para a formação da consciência crítica fossem relegadas a segundo plano assim como a influência religiosa ultraconservadora em busca de maior ascensão na esfera político-decisória ou, como em todo governo, alianças e moedas de troca que permitam garantir votos para o governante.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Ver a matéria <https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/10251-gestao-de-milton-ribeiro-no-mec-teve-pedido-de-propina-escondida-em-pneu>. Acesso em 05 jan. 2021.

No aspecto da politização, o empresariado brasileiro organizado em movimentos como o Todos pela Educação e Movimento pela Base Nacional Comum, contendo representantes como Cláudia Costin, a empresária Viviane Senna e Maria Helena Guimarães de Castro que passou à secretaria executiva do MEC no governo Temer, tendo esse último incumbindo-a da coordenação da elaboração, aprovação e implementação da base nacional.

Sobre Maria Helena Guimarães de Castro, vale a atenção em saber que, representando o empresariado, fora colocada numa posição-chave para a implementação da reforma empresarial na educação.

Maria Helena Guimarães de Castro é socióloga e mestra em Ciências Políticas (Unicamp) e especialista em avaliação de políticas públicas pela Universidade de Grenoble (França) e professora pela Universidade Estadual de Campinas. Além da carreira docente, também exerceu cargos administrativos na Unicamp, cargos como secretária de educação do município de Campinas e, posteriormente, em cargos no governo estadual paulista como secretária estadual de educação (2007-2009), secretária estadual de desenvolvimento social, secretária estadual de ciência, tecnologia e desenvolvimento econômico (2006), diretora executiva da Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados de 2012-2016) e membro do Conselho Estadual de Educação (de 2010-2016). Na esfera federal, exerceu os cargos de secretária nacional de Ensino Superior – MEC, membro da Câmara de Educação Superior do CNE (Conselho Nacional de Educação de 2018-2020), presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 1995-2002) e secretária executiva do MEC (2016). Também exerceu funções administrativas como presidente nacional da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), presidente da ABAVE (Associação Nacional de Avaliação Educacional), membro do comitê técnico do TPE (Todos pela Educação), membro do comitê de avaliação do Movimento pela Base, conselheira do conselho consultivo da OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos), embaixadora do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) para as escolas no Brasil, membro do comitê diretivo da UNESCO para a agenda 2030, membro do *governing*

*board* PISA/OCDE e acadêmica da ABE (Academia Brasileira de Educação) e da APE (Academia Paulista de Educação)<sup>43</sup>.

O que destaca no extenso currículo é a ocupação em cargos de governos com acento privatista e, em particular, dos governos tucanos, além de estar vinculada em cargos em empresas cujo interesse na educação pública revela a estreita participação do empresariado na esfera executiva além de uma aguerrida bancada parlamentar com interesses de domínio do Estado. Envolveu-se em polêmicas ainda no exercício do cargo defendendo a cobrança de mensalidades nas universidades e institutos federais, dando eco a representantes do MBL (Movimento Brasil Livre)<sup>44</sup>.

Maria Helena Guimarães é uma das personagens que não se omite de ser uma das vozes ressonantes de interesses do capital quanto ao projeto burguês de catapultar a educação pública como um grande negócio. A aplicação de um novo currículo e de avaliações em larga escala permitem “azeitar a máquina”, classificar e aperfeiçoar os mecanismos de dominação permitindo, desse modo, operar a classificação de mão-de-obra futura. Faz marcar a sua posição na defesa dos interesses das empresas educacionais e, ao mesmo tempo, possui uma ampla rede que se articula na defesa incondicional de seus interesses e da manutenção da base.

Frigotto (2015, p. 33) enfatiza o espaço da educação como a luz de dois espectros: o da dominação burguesa ou como um projeto da burguesia nascente que define a sua natureza e função social, analisando a realidade e os limites da concretização de seus interesses, e por uma arena de lutas contra os movimentos que lutam pela promoção da educação universal, a da luta contra hegemônica. A educação como promotora da democracia e da cidadania, a participação popular nos espaços reivindicatórios é um entrave aos projetos burgueses de domínio e expansão de seus interesses. O aspecto da contradição e do discurso enviesado aparece na voz de seus gestores e lideranças pró-mercado na educação brasileira.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Dados obtidos em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160311-curriculo-maria-helena-guimaraes-de-castro&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160311-curriculo-maria-helena-guimaraes-de-castro&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 05 jan. 2023.

<sup>44</sup> Ver <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/05/24/relator-kim-kataguiri-apoia-cobranca-em-universidades-publicas.htm>. Acesso em 05 jan. 2023.

<sup>45</sup> As falas do ex-ministro da Educação Milton Ribeiro explicitam bem o propósito para a educação: defendendo a elitização e o lugar comum das castas no Brasil: <https://sintufrj.org.br/2021/08/elitismo-ministro-da-educacao-diz-que-universidade-deveria-ser-para-poucos/>;

Fernandes (2009, p. 47) ressalta que é característico do próprio capitalismo o aspecto da contradição e a manutenção das estruturas de dominação constitui-se como um instrumento para o controle sobre a massa. A questão da dependência, mesmo na educação, se apresenta como a face mais evidente dessa dominação. A natureza de uma base nacional que não responde aos anseios e não supre as lacunas da má-formação dos indivíduos, é perverso quanto à ascensão de seus indivíduos e explicita os interesses mais imediatos dos grupos empresariais educacionais. Assim:

Mantidas as condições de dependência e de reduzido esforço para criar-se um padrão alternativo de desenvolvimento autossustentado, o capitalismo continuará a florescer como no passado remoto ou recente, aos interesses privados (internos e externos).

(...)

A exacerbação dos fins, interesses e conflitos de classe é regulada e imposta pelo tipo existente de capitalismo.

Algumas das maiores fortunas do Brasil articulados em suas fundações e patrocínios a entidades defensoras dos interesses privados na educação cooptam secretários de educação, gestores educacionais, pesquisadores em educação e formuladores de políticas públicas para darem forma e base aos seus interesses e, no caso, da propagação e defesa de uma base nacional que projete, alavanque a educação e promova a nova educação nacional. Empresas e fundações constituídas por segmentos empresariais diversos usam dos aparatos estatais e da mídia para, desse modo, incutirem na consciência social a necessidade das mudanças, da promoção de uma revolução na forma de ensinar e de aprender, com o largo uso da tecnologia e do protagonismo centrado no aluno, no poder da escolha. Uma base realmente em consonância com a mudança do perfil do alunado nacional e capaz de catapultar o novo estudante capacitando-o ao mercado de trabalho e a ação numa sociedade multifacetada.

Algo que, por sua vez, esconde um discurso omissivo, excludente, precarizante que joga o peso sobre os que devem dar a cara de uma nova educação e, no entanto, são devidamente prejudicados na participação democrática de apontar as falhas, erros e prever os danos que a nova educação causará: os professores. A colaboração

---

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/09/16/ministro-da-educacao-reforca-defesa-de-ensino-tecnico-e-nega-ter-sido-elitista>. Acesso em 09 jan. 2023.

do próprio governo federal em aprovar apressadamente a base nacional traduz a “pressa” dos interesses do empresariado em implantar a nova educação, num processo em que a sociedade tenha sido excluída apenas no retorno às bases. Cássio (2019) enfatiza que esse empresariado da educação fez – e faz – acordos de parceria e apoio fornecendo todo o aparato educacional-tecnológico-formativo que consolide a base em sua total extensão.

Parafraseando o diretor sueco Peter Cohen em sua obra cinematográfica “Arquitetura da destruição” (1989)<sup>46</sup>, tem-se instalada a arquitetura da destruição na educação brasileira friamente calculada, planejada e propositalmente trabalhada para deixar possíveis estragos às gerações futuras, submetidas aos interesses de uma minoria que rola os dados e dá as cartas. O meticuloso trabalho de destruição e transformação da educação como negócio (CÁSSIO, 2019; CHARLOT, 2020; GATTO, 2021; MARTINS, 2016; MÉSZÁROS, 2008; RAVITCH, 2011; SPRING, 2018, 2022; TRAGTENBERG, 2012) inserida no aspecto de uma sociedade global, coloca o futuro de crianças e jovens em cheque como promove a espoliação da dignidade humana.

#### **4.2.2. Um currículo nacional sem uma base convincente**

Ao estudarmos o avanço das políticas educacionais no Brasil, deparamos com situações de paliativos educacionais aos problemas enfrentados pela nação. A disparidade educacional num país de vasto território, o processo de formação social e as parcas políticas educacionais – voltadas ao atendimento de uma elite e como instrumento de dominação de classes – aumentaram o fosso educacional acirrando os danos na formação nacional. As melhores escolas encontravam-se localizadas no eixo Sudeste-Sul do Brasil, os melhores indicadores nas avaliações, as estruturas de ensino, a qualificação dos professores... isso na educação privada. O fosso de distanciamento entre a educação pública e privada – promovida de forma mais intensa durante a ditadura militar e precarizada com os anos do retorno democrático – acirrado anos de ausência de uma política educacional efetiva e comprometida com o desenvolvimento social.

---

<sup>46</sup> A obra retrata a construção da ideologia nazista e a sua implementação na Alemanha, seus alvos e nascida para perdurar por um longo tempo na sociedade europeia e, ao seu tempo, com expansão no mundo. Não obstante a sua repugnância, ainda vemos seus traços aplicados nas políticas de exceção e nas ações de muitos governos ao redor do mundo.

Como dito nessa tese a aplicação dos princípios e diretrizes presentes no Consenso de Washington e o alinhamento das políticas educacionais oriundas das agências de fomento financeiro e da própria ONU. O ingresso do Brasil no cenário globalizado e na condição de fornecedor de matérias-primas, de gêneros alimentícios e produtos semiacabados, implicou que uma série de mudanças (diga-se privatizações e reformas tidas, como “necessárias”) fossem implementadas, de forma a ajustar-se à economia mundial.

Dentre o rol das reformas, as impopulares reformas trabalhista e previdenciário – ainda em ajustes -, permitiram a degradação do trabalho e a perda significativa de direitos (ANTUNES, 2008, 2018; ANTUNES, BRAGA, 2009; BRAGA, 2017; DAL ROSSO, 2017; DRUCK, FRANCO, 2007). A reforma educacional, por sua vez, conduziu-se segundo as prerrogativas geradas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como forma de adequar a educação pública. A proposição de uma nova matriz que deveria ser vislumbrada como emancipadora e inovadora, aos olhos do mercado e de interesses privados mostrava-se como uma fonte infinda de riqueza. Azevedo (2006, p. 1)<sup>47</sup> apresentava esse cenário como um jogo claro de interesses do mercado em vista de privar dos recursos do fundo público da educação para as empresas educacionais fato esse facilitado pela lógica neoliberal assumida pelo Estado brasileiro onde

As reformas educacionais no Brasil e em outros países em desenvolvimento, induzidas pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais, tinham objetivos claramente definidos, a saber: produzir um reordenamento das políticas sociais do Estado. No Brasil, estender o atendimento do ensino fundamental, interpretado como educação básica foi a meta a ser conseguida (Oliveira, 2001). A necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador, requerido pelo sistema capitalista, exigiram mudanças nos papéis sociais da educação e conseqüentemente na organização legislativa educacional.

A abertura ao mercado global expõe as mazelas de incipientes políticas educacionais ou, em algumas situações, de tentativas eficientes de implementação de políticas educacionais ainda que atacadas na arena política e que, com os

---

<sup>47</sup> AZEVEDO, Cláudio Henrique Mascarenhas. Cenário político educacional na década de 1990. In.: <http://direitonet.com.br/artigos/exibir/2454/cenario-politico-educacional-na-decada-de-1990>. Acesso em 02 fev. 2022.

governos seguintes, têm sido alvo constante das investidas do capital na perspectiva de moldá-la aos seus interesses.

E, nesse cenário, as empresas educacionais, institutos e fundações ganham destaque no cenário educacional em evidente transformação dado os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro.

Azevedo (2006) discorre sobre as necessidades do mercado internacional em capacitar mão-de-obra especializada, competitiva, qualificada e tecnologicamente adaptada para atender às mutações decorrentes do capital e, sendo assim, preparar corpos e mentes adaptados à essa nova realidade. Dá-se, assim, a necessidade cada vez maior do uso da tecnologia, de apoios didáticos por meio de plataformas virtuais e um escopo de novos conhecimentos trazidos do mercado e travestidos como disciplinas novas. O autor acentua que junto com a nova educação, prepara-se mão-de-obra altamente competitiva ora empreendedora, ora que busca uma empregabilidade. Uma geração incomodada em buscar a felicidade econômica em vez de capacidade crítica de transformação da sociedade, uma vez que, uma mente que se volta a autorrealização pessoal e financeira não precisaria de dispensar tempo com questionamentos políticos, sociais ou de natureza cidadã: tudo passa a ser relativo ante uma realidade econômica onde poucos conseguirão atingir seus objetivos e o dístico do “tempo é dinheiro” é a palavra mágica.

É próprio do neoliberalismo forçar o Estado a dirigir – de forma racional – suas políticas de gestão, proteção social e de desenvolvimento de forma descentralizada. A educação deve ser cada vez mais voltada aos interesses do próprio mercado cabendo ao Estado somente as funções de legislação e fiscalização. A estrutura da escola se transforma em busca de uma gestão direta, horizontalizada, descentralizada e aludida como uma “gestão democrática” muito embora explicita – de forma clara – uma relação comercial e de intensificação do trabalho, a extensão da jornada diária do aluno (em tempo integral), com avaliações de larga escala e mensuração dos resultados. Além do mais, os contratos de parceria e apoio pedagógico entre empresas educacionais com as secretarias de educação surgem como um elemento comum no meio educacional atual.

Frigotto (2015, p. 41) adverte sobre os propósitos do capital em dar um enfoque na “nova educação”: redefinir um “novo padrão de acumulação com a crise de



organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana”. Preparar massas humanas aptas a um mercado multidimensional, tecnologicamente avançado, desvinculado da organização sindical e adaptada ao dístico da valorização do capital humano. Essa dimensão do capital humano, nada mais é do que a incorporação do modelo administrativo neoliberal aplicado no campo educacional. A falácia acentua a competitividade no ambiente escolar, desqualifica o processo humanizador promovido pela e na educação e permite a lógica maquiavélica de justificar os fins pelos meios.

Ao acusar a fraude, Frigotto (2015) confere aos organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Unesco e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), além de suas agências regionais ou nacionais – de trabalharem progressivamente para tornar a educação pública como fornecedora da matéria-prima para esse mercado insurgente, privado de todos os direitos trabalhistas e acirrando competitivamente a luta entre os pares.

Nesse contexto, a reforma educacional – em um aspecto global – permite obter em um futuro próximo, o profissional desprovido de seus direitos trabalhistas, competitivo, com a visão empreendedora, capaz de acompanhar as mudanças constantes no mercado, adaptando-se a uma empregabilidade em um mundo incerto.

Cássio e Catelli Jr (2019) enumeram os processos de desmonte da educação pública que se encontram embutidos na própria base nacional curricular: a participação social (a versão final não volta às instâncias municipais, estaduais/distritais e federal tendo sido apressadamente aprovada pelo ministro Mendonça Filho) priva o aluno dos direitos à aprendizagem ou, precariza o acesso pleno à aprendizagem e desenvolvimento e, por fim, a base como o foco e epicentro das políticas educacionais o que, de fato, expõe a luta entre os interesses capitais em privatizar os recursos e a gestão definitiva do orçamento e investimentos educacionais contra a vontade e soberania popular em exigir a garantia plena de acesso ao direito a educação.

No universo de falácias contidas na preparação, construção e no escopo da base nacional curricular, Cássio e Catelli Jr (2019) advertem para o deslocamento

claro do campo da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem o que expõe falhas categóricas no desenvolvimento dessa etapa para o educando<sup>48</sup>.

Que danos previstos se encontram ocultos/expressos na aprendizagem e que, de certo modo, apontam para uma privatização da educação pública? É notório o fosso de desigualdade na aprendizagem corrente entre as escolas públicas e as privadas, expressa-se na precariedade das unidades escolares, na defasagem de alunos/turma, a evasão escolar e a burocracia acentuada (ou centralização hierárquica) entre outros elementos. Pesam-se alguns elementos importantes como a demora do Estado na construção de novas unidades e de promoção de concursos públicos para a carreira docente, muitas vezes, com salários baixos e desestimulantes incentivando o Estado suprir as vagas com contratos temporários, tornando-se praxe em muitas realidades. Mas, um dos indicadores mais significativos é o da evasão escolar principalmente no segmento do ensino médio, algo que a base curricular visa “corrigir”.

Em outro aspecto, expressa-se na dificuldade do próprio Estado em aplicar políticas que tendam a diminuir a distância e distorções entre a educação pública e a educação privada, ou seja, de corrigir os erros perpetuados no processo educativo como um todo. O fosso educacional é mantido, não de forma artificial, mas efetivo. Prova maior é a avaliação SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que, mesmo exigindo um currículo básico e conteúdos que são aplicados, denota uma deficiência no processo de aprendizagem especificamente para a interpretação e na operacionalização, ou seja, na Língua Portuguesa e Matemática, não obstante, duas disciplinas que também são cobradas na avaliação PISA.

Atualmente, o SAEB é aplicado aos alunos finalistas do ensino Fundamental I, Fundamental II e ensino Médio, ou seja, 5º e 9º anos e 3ª série do ensino Médio. A partir de 2022, a mesma avaliação abrangerá a 2ª série do ensino Médio progressivamente tendo a avaliar toda a educação básica o que, pode expor a distância entre as “duas educações”<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Sugerimos a leitura da matéria “Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público” publicada no link <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em 12 jan. 2023.

<sup>49</sup> Para acessar os dados consolidados e os microdados, sugerimos o endereço virtual do INEP: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>.

No entanto, um dos indicadores desse “fracasso” de políticas públicas educacionais efetivas, encontra-se na evasão escolar, a defasagem etária para as séries e, efetivamente, a ausência do próprio poder público em edificar escolas e a contratação – mediante concurso público – de professores. Pesa ainda a Emenda Constitucional 95, referente aos gastos do poder executivo e da retração e ao congelamento dos recursos e investimentos em setores sociais e, em particular, à educação<sup>50</sup>.

Apontadas em estudos e pesquisas como causas imediatas da evasão e, algumas trazidas para o bojo da nova base nacional curricular destacando a questão do trabalho, a dificuldade de conciliação com a escola e família que aparecem como vetores para o desestímulo e abandono das atividades escolares<sup>51</sup>. A evasão se concentra bastante nas séries finais do ensino fundamental II acentuando-se na segunda série do ensino médio.

Evasão escolar é o termo dado ao abandono das atividades escolares do aluno cujas causas são as mais diversas. A dificuldade de conciliação das atividades laborais com a educação surge como uma das causas do abandono em uma miríade de outros fatores. Nesse ponto, uma das metas da BNCC (BRASIL, 2017, p. 9) é de justamente corrigir essa defasagem promovendo uma educação que seja consonante às necessidades dos alunos, conforme consta nas competências gerais da educação como a competência nº 6:

Valorizar a **diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (grifos nossos).

A própria base traz essa competência como determinante para o processo educacional e, ao mesmo tempo, distancia-se dos propósitos e necessidades do

---

<sup>50</sup> Acessar [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em 1 fev. 2023.

<sup>51</sup> Matéria do Instituto Unibanco “evasão escolar e abandono: um guia para entender esses conceitos” em [https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?gclid=EAlalQobChMli5C6ztbE\\_AIV7CIMCh050g8UEAAYAAEgKoDvD\\_BwE](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?gclid=EAlalQobChMli5C6ztbE_AIV7CIMCh050g8UEAAYAAEgKoDvD_BwE). Acesso em 12 jan. 2023.

educando priorizando que as vivências e experiências que fundamentam a sua existência social sejam flagrantemente negadas quando se põe, em termo, avaliações de larga escala que mensuram fatores quantitativos (nota) e desqualificam essas mesmas experiências e interações com o mundo. Grosso modo, os pensadores da educação que propunham a emancipação do indivíduo por meio dessas relações com os demais sujeitos e com o mundo fenomenológico ao seu redor são negligenciados e erroneamente rotulados como progressistas ou socialistas.<sup>52</sup>

Um aluno autônomo, crítico e reflexivo, não corresponde ao perfil adequado ao mercado necessariamente capacitado, um competidor feroz, disciplinado e controlado e sempre em busca de inovações embora esteja desagregado da realidade social, da atuação e reivindicação de seus direitos com seus pares (a atividade sindical, tornado sem sentido e politizado), empreendedor e em compasso com os acontecimentos mercadológicos mundo afora.<sup>53</sup>

Cássio e Catelli Jr (2019) demonstram que o processo de apressar a aprovação da BNCC, revela a fragilidade e atropelo do processo de participação dos indivíduos envolvidos, notoriamente dando ênfase somente para o que realmente é necessário para a formação do aluno – futuro trabalhador – feito à imagem e semelhança do mercado. O interesse da base curricular é, não somente a capacitação e fornecimento de mão-de-obra; é a concretização da espoliação de um cidadão e do controle da vontade do indivíduo.

Controle é uma das intenções do mercado para subordinação e predação do sistema público educacional. O controle é eficaz no plano educacional e embutido na base nacional – e particularmente no novo ensino médio – passa a impressão de uma pseudoliberalidade, ou seja, a possibilidade de escolha quanto a que caminho seguir (itinerário). Entretanto, permanecem intocáveis a grade de Língua Portuguesa e Matemática permitindo uma expansão quantitativa no estudo da Língua Inglesa.

---

<sup>52</sup> Rubem Alves, Paulo Freire, Cipriano Luckesi, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Nísia Floresta entre outros, que foram – aos poucos – “esquecidos” dos currículos nacionais priorizando pensadores das áreas da neurociência, da administração gerencial, da economia e, mesmo pedagogos, oriundos do exterior.

<sup>53</sup> Toma-se por referência que, aos recrutadores atuais, a capacidade de resiliência, atitudes solidárias (participação em atividades humanitárias ou solidárias), dinamismo e espírito empreendedor, visão dos eventos e oportunidades são alguns dos pontos que favorecem à seleção de um candidato à uma vaga em empresas. Um exemplo disso é o da AB-Inbev, cujo processo seletivo busca essas “qualidades” para um candidato na empresa (vide ABDALLAH, Ariane. De um gole só. São Paulo: Penguin, 2019).

Algumas inovações aplicadas na base nacional curricular surge a reconfiguração do ensino por áreas, ou seja, retoma-se o velho estilo educacional das décadas de 1960-1980, retomando o caráter tecnicista, porém, numa outra forma de capacitar a mão-de-obra: habilitando-a à multiplicidade de funções e desempenho de atividades sem, no entanto, resultar em fixação num posto de trabalho, mas em nome da “empregabilidade”.

Outro elemento que se sobressai na base nacional curricular é o ensino por meio de competências. Segundo Carneiro (2020) o termo define a construção de resultados das aprendizagens, baseadas em eixos cognitivos, onde se expressam possibilidades concretas de resolução de problemas. O direcionamento dessa nova educação passa pela mediação do educador e de educandos em soluções práticas, necessárias, rápidas quanto à complexidade do mundo e seus efeitos na vida humana. Tem-se a ideia de uma cooperação entre os pares o que soa contrastante quando, em suma, as individualidade e competitividade são, de fato, presentes no mundo real.

O ensino por competência, na própria base nacional curricular, coloca um dilema à própria aprendizagem: a escola deveria ensinar por competências ou para desenvolver os conhecimentos de forma a atender a segmentos do mercado (cf. CARNEIRO, 2020). Uma das muitas lacunas que se apresentam na base nacional curricular e que não aproximam dos reais problemas da aprendizagem; não há, infelizmente, um direcionamento que vise corrigir os problemas anteriores para, de fato, promover a educação pública.

Branco et al (2018) demonstram que a base nacional curricular, assim como a transformação do Novo Ensino Médio, desferiu um golpe meticuloso sobre a educação pública e, ao mesmo tempo, indica uma transferência gradual da competência educacional para os grupos educacionais ou fundações e subordinando o Estado aos categóricos movimentos do mercado não ocorrendo numa política educacional efetiva, mas, uma política educacional mercadológica e excludente. Como num darwinismo educacional, os mais aptos não se encontram na educação pública e precarizada, mesmo que hajam alguns poucos a ponto de serem aproveitados pelo mercado e, sim nas escolas privadas, tendenciosamente preparados para gerar os gestores-planejadores e gerentes-supervisores para o mercado. Aos educandos da escola

pública cabe o serviço de execução de ordens e funcionalidade do trabalho, acentuando o modelo taylorista-fordista evidenciado na BNCC.

Aspectos como controle e vigilância (ZUBOFF, 2021; SOUZA ET AL, 2018), resultados imediatos, intensificação da atividade docente, período estendido, currículo self-service, ênfase no currículo pré-determinado, funcionalismo educacional, “empoderamento”, clima de tensão e quebra da solidariedade no ambiente escolar, ou seja, os estímulos à competitividade surgem objetivamente no ambiente escolar e promovem o defenestramento dos menos aptos.

A busca pela excelência educacional – o que não significa a melhora e o compromisso por uma formação humana, política e holística – mascara o fracasso e o agonizante processo que a educação nacional caminha.

Assim, a base comum curricular não contempla resolver os problemas evidentes da educação nacional, a saber: a distância entre o ensino público e o ensino privado; permitir um currículo que vise promover o indivíduo e a cidadania; a privação de disciplinas que promovam o espírito crítico; materiais postos em plataformas e de conteúdos rasos e que, meramente, permitam ao cumprimento de atividades propostas sem promover o conhecimento efetivo; a intensificação e amplo uso da educação remota, de aplicativos que mensurem a atividade realizada e apontem as falhas de compreensão do aluno quanto à atividade proposta; pacotes de provas providas por plataformas educacionais privadas que, em muitas situações, distantes da realidade vivenciada pelo aluno (as provas padronizadas); sensoriamento remoto, controle e vigilância das atividades discentes e docentes; estímulo à competitividade; redução do corpo educacional com a delegação de atividades de gerenciamento e formação para o uso da tecnologia proposta; distanciamento das famílias da realidade escolar; adaptação dos calendários escolares aos calendários das plataformas educacionais, ou seja, a perda da autonomia na gestão da escola, de seus problemas, da formação e mesmo das atividades paradidáticas.

Há, por sua vez, outros muitos problemas detectáveis como a criação de redes de ensino e a intercompetição entre as escolas no intuito de captar novos clientes, fidelizar os que lá se encontram e investir recursos em marketing omitindo as falhas no processo de aprendizagem. É a mercantilização da educação e tendendo à privatização de fato.

### **4.2.3. Os CAQ e CAQi e sua relação com os investimentos para a educação pública**

O discurso neoliberal compreende a redução do poder do Estado, a transformação na capacidade de gerenciamento/gestão e direcionamento de recursos de forma exígua e objetiva dos recursos do fundo público. Não obstante, os recursos da educação – aos olhos dos grandes capitalistas – eram mal geridos, em parte desviados para outros fins e, particularmente, para o atendimento das demandas dos políticos governistas, constituindo-se como um dispêndio anual sem que houvesse significativos resultados na educação pública nacional. A disparidade regional entre os alunos do eixo Sudeste-Sul em relação aos demais estados da federação, a formação sociocultural, a riqueza concentrada e a concentração das decisões políticas acentuam a disparidade e desigualdade para as demais regiões.

Como uma forma de distribuição justa e equitativa quanto aos recursos destinados ao financiamento da educação, criam-se dois dispositivos denominados de CAQ (Custo-aluno-qualidade) e CAQi (Custo-aluno-qualidade-inicial). Esses referenciais foram criados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) viabilizando os valores reais de investimento a ser feito pela União para cada aluno. Partindo de uma iniciativa pública conferida em forma de fórum, os dispositivos foram incluídos no PNE (Plano Nacional de Educação) no ano de 2002 por meio de pressão política. Os indicadores tratam de uma forma objetiva da aplicação de recursos na formação de um aluno/ano, tendo como referência os propósitos e metas determinados nas conferências mundiais de educação referenciadas pelos organismos financeiros internacionais.

O CAQ e o CAQi constituíram-se como instrumentos de mensuração e apoio à aplicação de recursos, de forma objetiva, às unidades da federação, estados e municípios além do próprio DF, permitindo um levantamento sobre a população assistida pelas escolas, matrículas e evasão, fornecendo um panorama educacional local, regional e nacional que, aliado aos indicadores e metas estabelecidos nas conferências mundiais de educação possam aproximar a educação brasileira àquelas previstas como padrões mundiais. Em publicação de 2021, o INEP trouxe à luz os elementos históricos e constitutivos para uma política educacional eficaz, gestada de forma responsável e equilibrada e de que forma os gestores educacionais devem aplicar os recursos na gradual melhora da educação.

Lopes et al (2021) na obra “Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas” (INEP, 2021) expõem a evolução histórica e a metodologia que acompanha a aplicação dos recursos, aponta modelos de gestão e qualifica-a como satisfatória quanto aos propósitos. O desafio abrange, essencialmente, na figura do gestor e a capacidade de organizar os recursos atendendo aos critérios de qualidade, aprimoramento e eficácia. A propalada experiência exitosa corrente no meio comum é a do estado do Ceará, aventada que com poucos recursos, gestão focada no resultado e no investimento pontual às necessidades do aluno e unidades de ensino, logrou como referência nacional à educação pública.

Porém, o que se constituem esses mecanismos? Cássio e Catelli Jr (2018, p. 35) explicita o CAQi

O CAQi indica quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da Educação Básica. Ele contempla as condições e os insumos materiais e humanos mínimos necessários para que os professores consigam ensinar e para que os alunos possam aprender (CAMPANHA, 2018, p. 17-18). Mas os profetas da BNCC discordam: no lugar de um financiamento adequado, que garantiria a professores e alunos as condições essenciais para o trabalho pedagógico nas escolas, propõe-se estreitamento e pasteurização curricular.

A origem dos recursos que financiam a educação pública brasileira advém da arrecadação e receita de impostos federais, estaduais e municipais, das transferências de receitas constitucionais, das contribuições sociais dos trabalhadores referente ao salário-educação descontadas em folha de pagamento. O repasse direto para a União referente ao desconto do salário-educação é de 10% ao passo que os 90% restantes respondem por 1/3 destinado à União e 2/3 para os estados e municípios. O quantitativo da arrecadação, por sua vez, responde por 70% competente à União, 25% aos estados e 5% aos municípios. O intuito de ter uma porcentagem maior à União deve-se ao fato de ser o principal arrecadador de impostos repassando aos estados uma parcela dessa arrecadação que, por sua vez, é distribuída aos municípios, o que aumenta o poder de aplicação de recursos dos estados e municípios diminuindo o impacto entre aqueles entes que arrecadam mais. O caso do Ceará é exemplar pela arrecadação menor e com uma aplicação de recursos pontuais na educação tornando-a melhor qualificada, alcançando níveis de



excelência educacional que o colocam nos patamares das escolas públicas melhor avaliadas no Brasil segundo a avaliação do Ideb de 2021<sup>54</sup>.

Como um dispositivo que garante o valor/aluno e o investimento destinado pelos entes federativos e a União em vistas da melhoria e qualidade do ensino público brasileiro, há um claro discurso empresarial que visa instrumentalizar e politizar os recursos e que vão desde o número de matrículas e disposição de vagas na rede pública de ensino, a qualidade na formação docente e a evasão nas séries finais da educação básica sintomaticamente em fins do ensino fundamental e focalizada no ensino médio.

Dispondo dos dados da rede pública nacional, tem-se um retrato do número de alunos, das escolas e investimentos municipais, estaduais/distrital e federal elaborado e disposto à consulta pública no sítio do INEP, agrupados sob o Censo Escolar.

A formulação de uma política pública educacional atende não somente pelos instrumentos de mensuração, investimento, disposição de recursos e alocação dos mesmos, além dos postulados da administração moderna: há a necessidade imperiosa de entender – de forma local – ao público e a condição socioeconômica onde a escola e, por conseguinte, alunos, corpo docente e condições sociais onde se encontram. O caso do Ceará, o componente principal não foi somente o investimento aplicado, mas o papel de que a comunidade escolar é parte importante para o processo educacional de cada aluno matriculado, porém também esconde/omite alguns problemas crassos à educação pública.<sup>55</sup>

O contraponto reside na politização e no lobby das empresas educacionais que pressionam o Estado em exigir uma qualidade maior (mensurável) sem observar, de fato, os problemas no processo de educação da criança/adolescente, da questão socioeconômica e, notavelmente, de uma cultura pessimista enraizada e propalada na sociedade de que a educação pública não tem saída e que, de certa forma, é a manutenção do status quo. Entende-se que, ao ter-se um salto qualitativo e

---

<sup>54</sup> Sugiremos a leitura do ranking no link: <https://aprece.org.br/noticia/dez-escolas-publicas-do-ceara-sao-as-melhores-do-brasil/> e do link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 08 fev. 2023.

<sup>55</sup> Sugerimos assistir o vídeo “Ceará tem a melhor educação pública do Brasil, apesar da dificuldade no acesso”, matéria vinculada no Jornal Jangadeiro (CE), em 8 de setembro de 2022, no link <https://youtu.be/zcK0HLFJn6E>.

quantitativo na educação pública, evidencia-se o mais do mesmo, a seletividade educacional e os estratos sociais mantidos operacionalmente de acordo com os interesses elitistas no Brasil.

Em certo sentido, a preparação para a mão-de-obra funcional se estabelece – ou é renovado aos moldes dos anos 1960-1970 – com conhecimentos factuais, sem reflexão ou participação político-cidadã, e sim, de uma situação de controle e vigilância e de uma pretensa liberdade consentida. Manter a sociedade alheia e apartada da realidade, ou seja, sob controle, é transferida para as matrizes curriculares e, mesmo com aspectos inovadores, internaliza no consciente social de que a redundância de qualquer iniciativa não mudará o que já se encontra estabelecido.

Ao mesmo tempo, a base nacional curricular é o reflexo de um contexto educacional complexo, discrepante e essencialmente segregador. A falta de clareza e objetividade no processo educacional; não se ensina o que deve ser ensinado, não se aprende o que deve ser aprendido e a escola torna-se um lugar enfadonho, desanimador e desestimulante. Ciente de que o problema residente na base nacional curricular, a correção de rumo está condicionada aos interesses privados e aos *think tanks* que elaboram os modelos educacionais ideais voltados aos interesses capitais.

#### **4.3. As deficiências na aprendizagem e a valorização das competências e habilidades**

Em 08 de fevereiro de 2023, os MEC e INEP divulgaram o resultado do Censo Escolar de 2022 onde apresentam o painel da educação brasileira no primeiro período pós-pandemia e de adaptações à educação remota<sup>56</sup>. Esse painel apresentou a queda de matrículas na rede pública de ensino em seus níveis e um aumento nas matrículas na rede privada de ensino. A apresentação mensura os resultados e apresenta um breve diagnóstico referente ao cenário educacional brasileiro.

No entanto, de forma mais minuciosa, ainda se mostram as velhas deficiências no processo educacional, de forma que a valorização profissional docente, a evasão

---

<sup>56</sup> Sugerimos assistir à apresentação dos dados pelo MEC e INEP no link <https://www.youtube.com/watch?v=hSWHzUXksB0> apresentados em 08 de fevereiro de 2023. Dados impressos, link <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso em 08 fev. 2023.

escolar, as deficiências no processo educacional entre outras. A alfabetização ainda é o foco em que as deficiências e o impacto acabem por gerar um efeito cascata.

Tais deficiências, assim como tantos outros pontos crassos à educação nacional, passaram por ampla discussão em fóruns e debates públicos que resultaram na construção do PNE (Plano Nacional de Educação), posteriormente regulamentado na lei nº 13.005/2014. Em seu escopo, traz 20 (vinte) metas que são 157 estratégias, com as quais a União e os entes federativos deveriam comprometer-se para a melhoria na oferta e qualidade do ensino público, metas e estratégias que deverão ser cumpridas até o ano de 2024. Um dos elementos importantes e motivo de muitas discussões políticas refere-se ao financiamento oriundo dos royalties oriundos da extração do pré-sal – constituído no FSPS (Fundo Social do Pré-Sal) -, dos montantes de investimento da educação correspondendo a 7% (sete por cento) nos primeiros 5 anos do PNE e em 10% (dez por cento) até o ano de 2024.

Constituído como uma proposta pública que promova uma revolução na educação pública nacional, o PNE ainda é passível de uma luta intestina quanto os interesses privados na esfera pública motivado, principalmente, pela queda do valor da *commodity* energética no mercado internacional e no reordenamento dos investimentos públicos de forma eficaz e transparente. Na fala do ex-ministro da Educação no primeiro governo de Dilma Rousseff – Aloísio Mercadante - em Gois (2018, p. 178)

Essa receita cai temporariamente, mas a produção do Pré-Sal é cada vez maior, o Fundo Social do Pré-Sal está contabilmente constituído, e a receita que o petróleo vai dar à Educação vai ser cada vez maior. Quando a gente olha para 10, 20 anos, será o grande salto no financiamento da Educação.

Entretanto, a pressão dos empresários da educação e de outros segmentos produtivos é contrário ao interesse de promoção da educação como direito

constitucional: vários foram as formas de recomposição do FSPS com alterações providas no Senado e na Câmara Federal e do poder executivo nacional<sup>57 58</sup>.

Notoriamente, a prioridade de uma educação pública e de qualidade esbarra nos interesses imediatos dos políticos, do reordenamento das finanças públicas no atendimento da sanha do capital e de uma estigmatização de que não é necessário investir em educação de qualidade, mas de preparar mão-de-obra imediata para um mercado em transformação.

Gatto (2019, p. 52) aponta que há uma grande manipulação nos interesses privados na construção de um currículo público. A intenção clara é a de não permitir a mobilidade social entre os grupos sociais e, desse modo, não permitir ao indivíduo o acesso aos direitos, à cidadania e a conformidade de submeter-se docilmente às avaliações e, ao mesmo tempo, de refletir e ter o poder decisório de mudar a condição em que se encontra. Para tanto, entende como uma falácia e farsa a discussão de um currículo nacional, onde:

Esse currículo produz uma paralisia física, moral e intelectual, e nenhum currículo de conteúdos será suficiente para reverter seus efeitos hediondos. O que atualmente se debate, na nossa histeria nacional sobre o fracasso escolar, não leva em conta o principal. As escolas ensinam exatamente o que se pretende que ensinem, e fazem isso muito bem: como ser um bom egípcio e permanecer no seu lugar da pirâmide.

Apesar de constar na base nacional curricular e no próprio PNE a erradicação do analfabetismo ainda se apresenta como um desafio aos governos e às políticas educacionais como forma de atender, diretamente, aos propósitos das conferências internacionais de educação e agentes internacionais das quais o país é signatário. O comprometimento do Estado em prover uma efetiva ação na concretização das metas, prazos, abrangência e investimentos para dinamizar a educação.

A pressão dos interesses privados representados na arena política, com a ocupação da estrutura do ministério da educação, a propagação de um ideário de

---

<sup>57</sup> Ver a matéria: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-08/senado-aprova-mudanca-na-distribuicao-de-dinheiro-do-pre-sal>. Acesso em 09 fev. 2023.

<sup>58</sup> Ver a matéria: <https://www.camara.leg.br/noticias/889696-COMISSAO-APROVA-RATEIO-PROVISORIO-DO-FUNDO-SOCIAL-DO-PRE-SAL-E-CONTEMPLA-ASSISTENCIA-SOCIAL>. Acesso em 09 fev. 2023.

avanços significativos em vista de colocar o Brasil num cenário de destaque mundial, foram incisivamente trabalhadas no meio midiático, nas conferências educacionais locais e na propagação de mudanças necessárias na educação brasileira.

É uma prática recorrente no Brasil em não observar os defeitos e problemas decorrentes do processo educacional e que, em grande conta, apontavam as responsabilidades devidas do Estado e dos membros federativos além da prática espúria tornada contumaz, de fragilizar determinadas regiões no país privilegiando os grandes centros e sua periferia. Políticas feitas de forma a enterrar o passado e abrir espaço às mudanças necessárias, embora os sujeitos-destinatários do processo estejam à margem e mercê dessas mesmas práticas em manter a sociedade sob controle, mantendo os privilégios de uma elite e permitindo a poucos a ascensão social por meio da educação.

Corroboram para isso a ofensiva conservadora ora politizada na ascensão de candidatos identificados com a “causa patriótica”, de institucionalização de uma ideologia ultraconservadora que, ora ataca os livros didáticos, ora permite a invasão de escolas e defenestração de educadores identificados com o pensamento da esquerda e rotulados como “comunistas”. O surgimento de movimentos como o Escola sem Partido e o MBL, servem como anteparas de fumaça para esvaziar as ações da sociedade em cobrar do Estado iniciativas reais de transformação da educação quando, ao mesmo tempo, permitiu aos empresários, grupos e movimentos privados da educação avançarem com uma propaganda de mudanças rápidas sem o debate e consulta popular acerca do tema.

Numa ebulição de eventos ocorridos entre os anos de 2013-2015, período em que os estudantes saíram às ruas, entrincheiraram-se nas escolas, resistiram ante o braço repressor do Estado na defesa de uma escola pública de qualidade, de estruturas físicas e pessoal capacitado para a educação tendo sido amplamente registrado pela mídia jornalística e a influência direta na consciência nacional. Enquanto isso, as investidas dos grupos empresariais, facilitada pela presença de seus articuladores em lugares-chave do ministério da educação, garantiram que a base nacional curricular fosse aceita sem maiores discussões e, de forma calculada, fere de morte a já precarizada educação nacional.

A ascensão dos movimentos conservadores trouxe consigo também a aliança de ultraliberais, ultraconservadores, reacionários e ultrarreacionários que, embora possuíssem visões ideológicas extremas quanto aos problemas relacionados ao Estado brasileiro, uniram-se em um único interesse: a da manutenção do *modus operandi* social onde os privilégios adquiridos pelas elite e burguesia nacional fossem mantidos incólumes e, da mesma forma, não permitissem avanços para as classes subalternas o que entendiam – quase que como em uníssono – tratar-se do avanço socialista na sociedade.

Cara (2019, p. 27) aponta que a politização e a determinação da elite e da burguesia manterem um Estado os seus interesses e de fazerem uso dos instrumentos político-jurídicos na defesa dos mesmos ante as proposições e anseios sociais. No caso da educação, ressalta:

O problema, no caso brasileiro, é que as políticas educacionais, compreendidas como ações dos governos relacionados à educação, perseguem caminhos diferentes daquele traçado na Constituição. Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária.

E no esvaziamento das ações e políticas educacionais operados pelo Estado, gestaram uma base nacional curricular que, em tese, aponta problemas e faz uma *mea culpa* quanto a ausência enfática de um Estado provedor e ciente de suas obrigações constitucionais, do papel burocrático das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, da necessidade de pôr a educação nos trilhos, na prática, a mesma opera para precarizar e submeter a educação pública ao reduzido papel de fornecimento de mão-de-obra, trabalhando sobre a fragilidade e a pouca mobilidade e participação política da classe trabalhadora quanto à defesa da educação pública.

Nesses espaços, e vazios da interpretação da base nacional comum, surgem outros novos instrumentos que são alocados à prática educacional: o trabalho por meio de habilidades e competências educacionais, ou seja, trabalhar com instrumentos mensuradores do conhecimento aplicado e que de forma efetiva, atinge o chamado NEM (Novo Ensino Médio). Carneiro (2020) destaca a mudança de concepção no fazer educativo onde a escola se preocupa, efetivamente, mais em trabalhar competências do que adquirir conhecimento. Tais mudanças não somente

mudam a concepção de educação, como dão a impressão de empoderamento do aluno e do professor como um tutor-mediador.

Competência, segundo a própria BNCC (BRASIL, 2018) é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8). E, na mesma página, alinha os objetivos com os da Agenda 2030 da ONU, o que – em teoria -, enfatiza o exercício da cidadania e capacitação para o mundo do trabalho, porém, percebe-se que há vácuos de como isso se aplica, ou seja, tem-se uma quimera educacional dada a incapacidade de corrigir os erros educacionais acumulados por anos e anos de descaso.

Um verdadeiro motivo de celebrar a introdução da BNCC se dá num evento histórico: a comemoração do bicentenário da independência. Na celebração de uma data importante, marca o estabelecimento de uma nova era para a educação brasileira com o NEM, alinhando-o aos interesses dos grupos empresariais educacionais e, por sua vez, todo o rol de implementações gerenciais para a educação brasileira e que acentua e precariedade o todo educacional brasileiro, implementando a gestão empresarial-educacional que objetiva resultados em curto e médio prazo, promove a mensuração do aluno por meio do desenvolvimento das habilidades e competências, sem a preocupação com a qualidade de ensino e formação que é ofertada. Na prática, o processo do aluno-protagonista acerca-se não mais na reflexão do que faz, mas, a praticidade do que constrói e a velocidade à qual processa o seu produto e o resultado final de sua produção.

Para tal, as escolas procuram dispor de um aparato tecnológico avançado, permitir ao aluno inovar e empreender, desenvolver o produto do conhecimento e, desse modo indireto, trabalhar os conteúdos matemático e científico.<sup>59</sup>

Desse modo, a nova concepção de planejamento diário e procedimentos para a aprendizagem significativa precisa ser mensurada, permitindo ao aluno a assimilação e intermediação com as formas expressas de conhecimento, no intuito de

---

<sup>59</sup> São as empresas educacionais de tecnologia que oferecem seus serviços, por meio de plataformas, aos clientes privados e entes públicos, com materiais pedagógicos virtuais e formação continuada inclusa no pacote de serviços.

promover uma educação diferenciada, despertar o interesse e direcionar o aluno ao conhecimento e evolução na área escolhida e a capacidade de dialogar com a realidade ao seu redor, fomentar o espírito científico.

Um exemplo dessa nova forma de ensino encontra-se na tabela abaixo:

**Quadro 7: Competências e habilidades – BNCC – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.**

<b>Competência específica 1 CHSA</b>	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica
<b>Habilidade da BNCC</b>	<b>EM13CHS101:</b> analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
<b>Objetos do conhecimento</b>	A origem da Filosofia, períodos e os campos de investigação. Principais períodos da História da Filosofia. A razão. A verdade. A lógica. O conhecimento. História, memória, cultura, identidade e diversidade. A produção do conhecimento histórico e a origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e reinos e impérios da África. As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo. Cultura, sociedade, poder e cidadania. Evolucionismo e diferença. Padrões e normas da cultura em distintas sociedades. Mundos do trabalho.
<b>Componentes</b>	A Filosofia contribui no desenvolvimento dessa habilidade com a reflexão crítica sobre o conhecimento, a compreensão da origem e a contribuição da Filosofia e dos campos de investigação com atenção ao estudo sobre a Razão, verdade e a lógica. A História contribui no desenvolvimento dessa habilidade apresentando as narrativas historiográficas para o estudo da origem e formação dos diferentes povos em diferentes regiões do mundo. A Geografia contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao diferenciar as relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo e ao introduzir o estudante no estudo geopolítico do mundo contemporâneo. A Sociologia contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao abordar as variadas formas de vida humana e o evolucionismo, bem como a formação social, os padrões e as normas da cultura em distintas sociedades.
<b>Objetivos da aprendizagem</b>	Compreender as diferentes concepções de espaço, tempo, território, natureza e paisagem a partir de diferentes linguagens e narrativas. Explorar as linguagens e representações visuais (cartográficas e imagéticas) e artísticas nas representações das sociedades, do mundo e dos distintos povos estudados nessa habilidade. Conhecer a formação social, os padrões e as normas da cultura em distintas sociedades. Diferenciar as relações entre espaço, sociedade, natureza e trabalho em diferentes lugares e tempos. Reconhecer as características do senso comum e do conhecimento científico e conhecer as categorias do pensamento filosófico.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).  
Tabela elaborada pelo autor.



Há questões que se mostram evidentes na aplicação da BNCC bem como no Novo Ensino Médio: se destinam 60% de conteúdos obrigatórios a serem trabalhados nas disciplinas e, 40% restantes em criatividade e aplicação de projetos que desafiem os alunos a aplicarem os conhecimentos obtidos. A realização das avaliações que mensuram – justo que é um dos propósitos implícitos na base – o conhecimento obtido é transferida às entidades privadas em desconexão com o contexto do educando. Em geral, uma mensuração objetiva e quantitativa. A aplicação dos parâmetros obedece à análise única das habilidades e competências sem que pudesse entender o aspecto subjetivo expresso pelo aluno. A transferência do poder na discussão do sistema avaliativo para plataformas educacionais (empresas educacionais), excluindo a comunidade escolar e a participação democrática na construção de uma avaliação condizente à realidade escolar: professores e estudantes são meros espectadores.

No chão das escolas, essas questões se evidenciam com um novo formato avaliativo e que tende, em pouco tempo, avaliar somente por competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no processo educacional e que, por fim, mascaram uma dura realidade enfrentada por professores e o corpo pedagógico: o esvaziamento do sentido próprio do educar, agora, mensurada em indicadores objetivos quando o fazer educativo, necessariamente, é um processo de formação contínua e que determinadamente, necessita de compreensão do ser aluno, do ser pessoa, do ser social que se apresenta em seus desafios cotidianos, existenciais, sociais e pessoais mesmo no ambiente da sala de aula e, propriamente, na microssociedade escola. Um problema que a BNCC não prevê – ou omite –, porém, apresenta-se, ano após ano, em retomar o sentido próprio da educação. O propósito comercial é de oferecer uma educação de qualidade, cujas propagandas demonstram uma utopia, um lugar onde tudo poderia acontecer na educação e que, na sua dura realidade, é um amplo campo de desafios que não podem ser omitidos.

Essa realidade passa por condições de trabalho aquém do desejado, de cobrança de eficiência educacional e atendimento às necessidades dos indicadores de qualidade, da competição em rede por maiores indicadores (notas que são referenciadas por avaliações nacionais – como o ENEM –, ou locais, como o PAS – UnB), por estudantes competidores que devem ser postos em evidência como “modelos” que estimulam a possibilidade de que outros os alcancem, por profissionais

exigidos por apresentarem as metas e objetivos em curto espaço de tempo (bimestres, trimestres e pela maior adesão de alunos aos projetos propostos), um sistema opressor e de vigilância constante ao trabalho exercido em sala de aula, embora seja-lhes incumbida a “independência” na proposta de seu trabalho (ZUBOFF, 2020), por controle fora do ambiente escolar, pela produção constante de atividades e ocupação do tempo tido como “ocioso” em busca de uma produção sem sentido e infinda. Como resultados: desinteresse, apatia, descaso e abandono das atividades escolares, no caso dos alunos.

Tais situações foram omitidas ou não previstas na formulação da BNCC e do Novo Ensino Médio? Cássio (2019) apresenta uma determinada “cegueira” quanto uma base curricular distante da sociedade brasileira, um modelo utópico a qual a própria sociedade brasileira vê com estranhamento e com dificuldades em assimilar uma mudança rápida e que não estimula o aluno na sua formação, ou seja, ainda há no consciente coletivo social, a necessidade de que a escola instrua, forme e proponha ao aluno a busca por uma profissão. E, nesse sentido, também se encontra a desinformação na linha de frente: o professor. Um ensino médio e uma BNCC que não promovem, não vislumbram um compromisso em oferta de educação de qualidade, um PNE que não alcançou a maioria dos seus objetivos e um futuro incerto para a educação pública, quiçá, para o ensino nacional como um todo.<sup>60</sup>

Por outro lado, conforme Cássio (2019, p. 43) afirma ser “a venda de uma ilusão de que a soma entre BNCC e nova lei do Ensino Médio resultará num inédito processo” que permitirá o salto de qualidade ansiado pelos gestores educacionais privados, e debitando no poder público o atraso e a visão curta em saber aplicar os recursos e a burocratização dos processos educacionais. Uma estrutura arcaica e que, necessariamente, deve ser transformada para melhores resultados alinhados com os interesses dos organismos financeiros internacionais e com os compromissos assumidos com as conferências internacionais de educação.

Lopes (2019) identifica que a BNCC e a lei do Ensino Médio (ou Novo Ensino Médio) atentam ao plano de avanço neoliberal que apossou do metadiscurso

---

<sup>60</sup> Sugerimos a leitura da matéria vinculada na jornal televisivo da Rede Bandeirantes sobre o Novo Ensino Médio e a “desordem” causada pela desinformação: <https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/novo-ensino-medio-gera-duvidas-entre-alunos-e-criticas-entre-especialistas-16584642>. Acesso em 28 fev. 2023.

educacional, apontando as falhas do processo educacional eivado de arcaísmo e da leniência burocrática do poder público, fato tal que permitiu brechas nos grupos empresariais privados que, ao seu tempo, articularam para propor a BNCC, instrumento – de fato – que atende aos interesses capitais ainda que mascare-se os reais interesses quanto ao progresso educacional brasileiro.

Lopes (2019, p. 45) afirma que:

Ainda assim, é possível identificar a formação de aparentes consensos nas falas sobre educação, que são instrumentalizados para o avanço de uma significativa reestruturação do sistema educativo. É importante ressaltar o “aparentes” na frase anterior, pois as reformas não contam apenas com a força da propaganda e do convencimento; os usos do poder político e econômico e também do aparato repressivo têm sido elementos importantes para o estabelecimento de políticas nesse campo.

Logo, a BNCC e o Novo Ensino Médio apresentam-se como um instrumento de controle e domínio sobre a educação em larga escala (GATTO, 2021, 2019; MÉSZÁROS, 2008, ZUBOFF, 2020) ao mesmo tempo, como um grande complemento ao processo de privatização do ensino – em larga escala – mediada pelo PISA e pelas avaliações locais (SAEB), omitindo as falhas e as deficiências no processo educacional gerida burocraticamente, e onde os interesses privados se apresentam como capazes de ver, agir e transformar a educação brasileira. Nesse sentido, o controle extrapola a esfera da escola transferindo para uma jornada integral de ensino e de instrumentos avaliativos sucessivos, intensificados e que são mensurados por meio das habilidades e competências.

E, nessa nova formatação de mercado educacional, outras oportunidades de negócio são oferecidas e que vão desde os *coaching* (treinamentos), consultorias educacionais (voltadas ao maior aproveitamento do tempo e potencialidades/oportunidades surgidas da ambiência educacional), treinamentos nas plataformas e orientações para uso dos aplicativos oferecidos para aulas “dinâmicas” e intermediadas com as diversas tecnologias, psicopedagogos e psicoterapeutas para reordenar “a energia desperdiçada” e a “falta de foco”, num leque gigantesco ofertado pelas redes e escolas, quer seja em convênios, quer seja com os serviços acoplados nas plataformas educacionais.

Uma das formas de reduzir custos nas escolas, encontra-se a proposta de trabalho via associação de professores, tornados pessoas jurídicas, que ofertam seus serviços, não estabelecendo um relacionamento trabalhista, quiçá, meramente comercial e cujos impostos são recolhidos pelo professor “pejotizado”. Desse modo, a precarização do trabalho docente encontra uma nova frente de luta e, da qual, a própria docência encontra-se fragilizada e exposta às mais diversas formas de apropriação do trabalho dentro e fora do ambiente escolar.

E, nessa nova frente de ataque, um currículo que o coloca numa crise existencial e política: vale a pena ser professor?

#### **4.4. A docência sob risco na ótica mercantilista educacional**

Reinvenção tornou-se um verbo aplicado no período pré, durante e pós-pandêmico e, de fato, a educação se caracterizou por ser um laboratório de experimentação – em larga escala – das aulas virtuais, do uso da tecnologia e, sob a ótica do capital, do ensino/educação à distância (EAD). O período doméstico, com aulas ministradas via plataformas educacionais, apresenta uma dualidade característica das questões educacionais: se houve um processo de aprendizagem durante o período virtual. E, tal questão, ainda se reverte sobre o trabalho docente: o que foi feito do trabalho em home office, se o período de convívio fora da sala de aula intensificou suas atividades ou acentuou a dificuldade de educar pelos meios digitais?

As redes privadas de ensino e, em especial, as grandes redes conseguiram equilibrar a ausência de alunos nas salas de aula com a oferta de capacidade maior de bytes na rede mundial de computadores, permitindo que as aulas fossem gravadas e dispostas nas plataformas para acesso em qualquer momento e lugar. Aqui o controle sobre o conteúdo ministrado, a forma de desenvolver e ter a atenção dos alunos diretamente dos professores foi feita pela escola e motivo de muitas rescisões contratuais não explicitadas.

A tecnologia aplicada pelas plataformas visa promover uma melhor interação entre o estudante (usuário) e a gama de conhecimentos propostos e disponíveis pelas mesmas, uso interativo de aplicativos que, ao mesmo tempo em que possuem o caráter lúdico procuram criar a interação com os objetos do conhecimento – mediados pelas competências e habilidades – e, ao mesmo tempo, acessarem a tudo o que a tecnologia pode propor.

Essa tecnologia, por sua vez, possui seu lado ruim que vai além da dependência: a obsolescência. Sabe-se que o aplicativo do momento, em questão de meses, torna-se ultrapassado. No caso da educação, o uso de infimos aplicativos educacionais - que, ao mesmo tempo em que se propõem a divertir, também possuem o intuito de ensinar – proliferam como um auxílio para a aprendizagem. Aplicativos como o Kahoot! Khan Academy, Tynker, Kinedu, Padlet, aplicativos de dissecação de animais (voltados para as aulas de Biologia), Motion Math (Matemática) entre outros, são propostos como apoios educacionais, estimulantes, instigantes e que fazem com que o aluno seja desafiado em seus conhecimentos e busque, desse modo, estabelecer a ponte entre o conhecido e o aprendido na prática. Vende-se o universo do conhecimento com criatividade e estímulo para conhecer.

Nesse universo tecnológico, o fazer pedagógico vai, aos poucos, sendo substituído por relações de interações cognitivas e que despertem o interesse do aluno para a aprendizagem efetiva. Muitas escolas fazem experimentos com realidade virtual aplicada às aulas e, desse modo, atraírem um maior número de clientes para as escolas onde a aplicação de recursos de tecnologia e inteligência artificial para a educação, tornam-se instrumentos da escola do século XXI. E nesse mesmo caminho, o professor deve equilibrar o ensino com a capacidade de encantar alunos para o uso das tecnologias disponíveis e, da mesma forma, estar atento ao que desenvolvem os alunos mediante as propostas educacionais para aquela etapa.

Em geral, as plataformas educacionais já apresentam um “pacote pronto”: detalham as habilidades e competências a serem desenvolvidas naquela aula, as etapas de desenvolvimento e os resultados esperados. As aulas já são entregues prontas para serem aplicadas, exigindo do professor somente a sua aplicação e mensuração dos resultados.

As redes de ensino procuram um novo elemento agregado às tecnologias educacionais: a capacitação docente em programas de certificação tecnológica educacional. As plataformas Google e Apple oferecem etapas de certificações pagas, em dólares, aos professores. Num processo que segue do nível 1 ao 5, as certificações permitem aos professores acessarem um infimo número de instrumentos educacionais que podem ser utilizados no cotidiano escolar. Muitas

escolas aproveitam dessa certificação para promover e divulgar em seus portfólios que seus professores possuem certificação Google ou Apple.

O outro lado da moeda consiste em, basicamente, ao mesmo tempo em que se é oferecido como oportunidade encontra-se escondida a obrigação de possuir a certificação, paga de seu próprio bolso, com a atividade a ser realizada no próprio ambiente escolar, em horário diferente ao seu de trabalho. Ao mesmo tempo em que se solicita fazê-lo, há escolas que pressionam para que seja feita a certificação.

Vale ressaltar que, mesmo certificado, não há nenhum acréscimo ou bonificação salarial agregada à formação, ou seja, uma vez oferecida, cabe ao professor fazê-la dentro de um determinado período de tempo com as condições oferecidas pela escola.

Se a tecnologia educacional propicia uma nova forma de educação, o mesmo não pode ser dito na escola pública. Com estruturas ultrapassadas ou obsoletas, os alunos da rede pública de ensino foram prejudicados em suas aulas no período de reclusão durante a pandemia. A demora em que muitos governadores e prefeitos em proverem os dispositivos eletrônicos e rede telemática propiciou para que as aulas fossem ministradas remotamente foram sintomáticas e, em parte, motivaram a evasão escolar na rede pública de ensino e a distância da aprendizagem entre os alunos da rede pública e os da rede privada.

A formação docente é centrada para além dos 4 anos dos cursos de licenciatura ou bacharelado; o contato com o universo da escola se dá, em muitos casos, ainda nos primeiros períodos da vida acadêmica com as disciplinas de práticas de ensino partilhadas entre a escola e a universidade/faculdade. Com uma bagagem teórica embasada nas teorias pedagógicas e a formação filosófica, a prática docente deixa o aluno em contato com uma realidade que dista bastante da teoria ou da vivência das salas universitárias.

Essa realidade se expressa numa realidade – em geral, a prática docente ocorre nas escolas públicas – em ambientes adversos, expostos à violência ou mesmo ao descaso dos próprios alunos, de poucos recursos didáticos e materiais acaba por se tornar como o batismo de fogo de um futuro professor. Uma realidade que, no fundo, acaba por ser determinante para assumir a profissão ou desistir buscando outra

colocação profissional. A forja e a têmpera do professor acontecem nas vivência e experiência, nas contradições e no duro cotidiano do ensino e da aprendizagem na educação pública. Muitos educadores descobrem sua vocação nessa experiência, outros preferem optar por terminarem o curso superior e optarem por outra carreira enquanto outra parte escolhe abandonar o seu curso.

Como novas adaptações foram feitas para facilitar o processo de formação do estudante no ensino superior, o filão da educação a distância (EaD) oferecidas pelas unidades de ensino superior – principalmente as instituições privadas -, permite ao estudante construir um possível currículo e realizá-lo de acordo com suas necessidades de tempo, espaço, local e disponibilidade do professor em ministrar, na modalidade virtual, o conteúdo, dispor das atividades e de plantão de dúvidas *on line*. Flexibilização que, por fim, torna-se benéfico para um lado – o do estudante – e demonstra o perverso mercado que precariza e achata o valor pago ao professor pós-graduado *stricto sensu*, sem vínculo empregatício, somente recebendo o valor referente às aulas ministradas (de forma virtual) e por atividade realizada – na plataforma virtual.

As soluções apresentadas pelas empresas educacionais e pelas plataformas contratadas para gerir o processo educacional apresentam às unidades educacionais os processos de certificação docente, quer seja por gigantes da tecnologia como a Apple ou pela Google, pagos pelo docente, em dólar, dos quais avança de nível em cada certificação obtida.

Vale ressaltar que as escolas, ao “solicitarem” aos docentes o uso da plataforma como forma de viabilizar o processo de aprendizagem e monitoramento das atividades, gerando relatórios de produção e avaliação, usam-na para as vigilância e controle da produção, acesso e verificação de atividades nos mesmos ambientes virtuais, tratando-se de uma flagrante forma de monitorar o docente mesmo fora da atividade docente.

Tornou-se, desse modo, uma condição necessária e um *plus* à contratação de docentes que dominem a tecnologia, ainda que seus coordenadores, supervisores ou gerentes educacionais não o saibam, tenham facilidade em lidar com problemas na gestão da sala de aula, exijam metas e produtividade de seus discentes, propiciem o expansivo uso da tecnologia em seus ambientes e interajam com esses mesmos

discentes. Por sua vez, ao exigirem produção e monitorem as atividades, a escola passa a funcionar 24 horas e 7 dias por semana numa carga de 201 dias anuais.

Ante o desestímulo profissional, a dupla ou tripla jornada de trabalho, a carga administrativa excessiva e as cobranças por metas e resultados, a submissão ao cliente, o monitoramento e vigilância das atividades, o que esperar dos docentes por virem? Qual é o futuro da escola nessa nova configuração mercadológica e o objetivo é não educar, mas, avaliar por competências e habilidades, não preparando seus estudantes para assumirem seu papel cidadão, mas preparando-os para as nuances do mercado de trabalho.

Ante aos avanços da tecnologia e da inteligência artificial, mesmo a escola já vislumbra mudanças que possam transformar a sua função social: a expansão do ensino virtual (ensino à distância), o enxugamento das estruturas administrativas e a mudança na nomenclatura do docente (em muitos lugares, torna-se o tutor), o não-espço de interações e relações sociais – visto que, agora, somente em espaços virtuais -, o acesso remoto e não mais grandes espaços de circulação, salas, quadros, cadeiras, mesas ou carteiras e, tão pouco o professor de forma presencial. A desregulamentação das leis trabalhistas e o docente contratado sem nenhum vínculo com a empresa acabam por facilitar a implementação de atividades remotas, por outro lado, além da precarização e do uso constante de tecnologia avançada, faz-se necessária a captação de mais e mais clientes para o negócio educacional.

Mas, mesmo esse negócio educacional, encontra-se submetido às leis do mercado: a concentração, a associação por bandeiras ou grupos educacionais hegemônicos, o uso extensivo de plataformas educacionais e de transferência de know-how e o constante aperfeiçoamento gerencial para a obtenção das metas e objetivos mercadológicos além da fidelização do cliente/aluno. E não se trata de um mercado para todos e onde a máxima de que “só os mais aptos sobrevivem” se apresenta como uma constante nesse cenário.

Frigotto (2015) explicita que nesse novo cenário de gradual destruição da educação pública guarda similaridades com os modelos destrutivos impostos pelos organismos mundiais e, no caso sul-americano, com a tentativa de captar mais recursos do Estado para o financiamento da educação privada, como no caso chileno e cujo efeito em cadeia atinge, não somente a educação básica como, força a uma



mudança na estrutura educacional superior com a concentração de licenciaturas, a implementação do notório saber e a vacância previsível de docentes para as educação básica e superior.

Frigotto (2015, p. 59) afirma que:

O desmonte do Estado no Brasil, na sua capacidade de financiar a educação e outros serviços, como a saúde, que são incompatíveis com a lógica do mercado e do lucro, não chegou a níveis tão perversos como, por exemplo, na Argentina e Chile, porque há forças sociais organizadas que se contrapõem.

Os governos Temer e Bolsonaro mostraram suas intenções quanto ao desenvolvimento da educação brasileira: reter recursos para a educação básica e superior, expansão da burocracia administrativa, politização dos recursos aos correligionários, retração nos concursos públicos efetivos e ampliação dos concursos para contratação temporária de docentes, pouco ou quase nenhum investimento na ampliação das estruturas escolares, uma política espúria de culpabilização e perseguição ideológica, o desinteresse e abandono escolar e por políticas ineficazes para a permanência do aluno na escola. Somam-se a isso as questões referentes ao transporte, alimentação, espaços mínimos ou quase inexistentes de prática esportiva ou cultural e a violência estrutural levada ao espaço escolar.

No que se refere às mudanças na docência e na exigência de um conhecimento tecnológico o conhecimento adquirido em anos nos bancos universitários e na experiência em sala de aula é, por fim, irrelevante. O abandono da cátedra, a negação da autoridade em sala, a submissão à vontade de um senhor absoluto, sem forma e sem expressão – o mercado -, a pressão das famílias em delegar a formação à escola que, por sua vez, o delega ao professor que assume um papel que não é seu. Triste sina que acomete um sem-número de professores e que questionam o seu próprio fazer.

A BNCC traz uma falsa ideia de que há menos trabalho e mais direção formativa e incremento das potências criativas dos alunos. Nada mais enganoso: o que dizer de alunos que, em flagrante violência estatal e social, não possuem os mesmos recursos – e mesma quando a criatividade é negada, de fato, na falta das estruturas laboratoriais aos alunos – que aos das redes privadas, na formação de mão-de-obra barata, precarizada e que mantém as mesmas estruturas sociais intocáveis,

semelhante a uma casta, presentes na sociedade brasileira. Ao engessar a educação formativa, tolhe o aluno de uma formação holística, dando-lhe um falso direito da escolha curricular (nada mais falacioso, pois, escolhe aquilo que é disponível à sua escolha) no que, também de forma errônea, confere-lhe o poder de escolher qual formação geral básica escolherá.<sup>61</sup>

Mészáros (2008) destaca que esse novo modelo de escola, em um currículo que deve apresentar os rompantes da transição de uma sociedade moderna para uma sociedade tecnologicamente avançada, não permite uma reflexão sobre os envolvidos e implicados no processo educacional, do qual, sintomaticamente, os danos se estendem à sociedade, precarizando o próprio trabalho do aluno, inflando o mercado de profissionais semi-habilitados ou semi-técnicos, o que permite salários pré-estabelecidos menores pelo mercado.

Porém, como efeito imediato, a mediocridade no que se refere às questões sociais, políticas, dos direitos coletivos, esse indivíduo – aluno das escolas – é completamente alheio preferindo a mera opinião a pensar e agir por si mesmo.

Um currículo que atinge os seus objetivos: precarizar, destruir, capitalizar, excluir e gerar alienação, acomodação e de um indivíduo autômato funcional. A inércia das autoridades públicas em promover sem condicionar-se aos interesses das empresas educacionais e, ao mesmo tempo, a eficácia das empresas educacionais em promover – de forma ostensiva – o NEM e a BNCC em sua integralidade cria o cenário em que as prerrogativas de alavancar a educação pública – como alegam os defensores das empresas educacionais – contra os que defendem uma reforma participativa, que inclua os atores e sujeitos implicados no processo educacional sem

---

<sup>61</sup> A Formação Geral Básica (FGB) consta das seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (composto de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa e Educação Física), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) compreendendo 1.360 horas anuais para as 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Como desdobramento de suas especificidades, há a oferta dos itinerários formativos compreendidos em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, compreendendo 733 horas anuais para as 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. A 3ª série do Ensino Médio muda drasticamente o seu currículo mantendo intocáveis a Formação Geral Básica e diversificando a parte dos itinerários formativos adaptado à realidade do aluno. Vale dizer que 40% da grade curricular poderá ser feita de modo virtual, remotamente mantendo intocáveis 60% para a Formação Geral Básica, presencial.

que, no entanto, perca-se o caráter constitucional de um direito adquirido e extensivo obtido por intensas lutas e conquistas sociais.

Os instrumentos e os ardis que visam transformar os sujeitos em uma massa acéfala e incapaz de agir por si mesma, tem sido intensificada no aparato midiático, nos discursos pró-reforma educação, na pressão das empresas educacionais na arena política em manter as BNCC e o NEM como estão dentro do próprio MEC.

O preço de contrariar os interesses do mercado e dos agentes internacionais é uma das ameaças que paira sobre a cabeça dos governantes, ministros, secretários estaduais, distritais e municipais de educação: a reforma deve seguir o seu rumo, sem nenhuma interpolação ou manifestação que permita o mínimo de revisionismo ou cessão aos interesses dos movimentos populares pró-educação.

O caso da docência se evidencia na reinvenção do professor na atualidade: domínio de novas tecnologias e aprender a “falar” e “entender” o universo do discente, aproximar-se de seus gostos e das linguagens modernas próprias do universo juvenil. Soma-se a isso a necessidade de gerir e administrar o ambiente da sala de aula, contornar as dificuldades na aprendizagem, saber “vender” o produto oferecido por meio das plataformas educacionais ou material-padrão que vão dos livros com conteúdos enxutos, fascículos, avaliações e atividades nas plataformas, a constante vigilância por meio de relatórios de aprendizagem e resultados nos exames, a intensificação do trabalho em jornadas duplas ou triplas. Não obstante, os casos de violência física ou psíquica decorrente da agressão por parte de alunos ou mesmo da

Em tempos atuais, o maior adversário não o professor recém-saído dos bancos universitários e com a capacidade e garra de abraçar as coisas novas e identificar-se com os seus clientes-alunos; o seu maior adversário não é ele mesmo, desestimulado, desincentivado, que não mais quer submeter-se ao sacrifício de noites, fins de semana, feriados, férias em nome da empregabilidade entre tantas outras armadilhas mas, sim, o professor virtual, a inteligência artificial que tem sido aplicada nas plataformas virtuais e nos meios eletrônicos de informação que, além de facilitar o seu universo de aprendizagem, fornece-lhe – sem muito custo ou esforço – as respostas necessárias para a sua aprovação.

Se o futuro da carreira docente se mostra num horizonte de possibilidades e, sutilmente, força uma outra reforma futura – a do ensino superior – acena para a concentração de licenciaturas plenas para atender as áreas mais carentes de docentes, o mesmo pode-se pensar do discente ou esperar um sujeito apto para assimilar as mudanças embora idealizado como o autômato perfeito?

Evidencia-se que a docência também foi ressignificada na gradual passagem do velho currículo ao novo currículo, fecundo em lacunas que não são respondidas e, tão pouco, apontam para um futuro claro, o fardo da profissão e a intensificação e desvirtuação de seu ofício geram um forte desincentivo àqueles que permanecem como, também aos que pretendem seguir o caminho da docência (BLANCHARD-LAVILLE, 2005).

Se a docência se encontra ameaça na nova educação, o que pensar da discência, do aluno que está sendo preparado nessa na BNCC e no NEM? Eis o passo seguinte.

## Capítulo 5: A construção do autômato funcional

A função principal da educação é a de formar cognitivamente um indivíduo, assim como capacitá-lo a agir dinamicamente na sociedade de seu tempo. Para muitos, a educação é a mola mestra da dinâmica social e produtiva de uma sociedade tendo um lugar especial no imaginário social de reconhecimento e transformação do ser humano.

A escola é o local onde se dão as relações de conhecimento, aprendizagem, reconhecimento social e próprio das relações de convívio, espaço de formação essencial para a vida humana e na relação inter pares. Nesse espaço, desde cedo, o convívio com as diferenças, com as diversas expressões de pensamento e formação familiar são dinamizadas em princípios fundamentais, senão essenciais, para o convívio em sociedade: o respeito para com a alteridade, a responsabilidade ante os compromissos delegados, as relações de subordinação às autoridades e, principalmente, a solução e mediação de conflitos que existem na formação humana.

Também a escola é utopicamente concebida como a etapa necessária para o indivíduo reconhecer-se como um ser social, político, cidadão e de consciência de seu papel de transformação por meio do trabalho, ou seja, dar-lhe-á o lustre necessário para, como um profissional, transformar a sociedade e ser reconhecido por meio de seu trabalho. A escola idealizada, legada às gerações seguintes possuía, ao mesmo tempo, significância e significado, potencialidade e um papel posterior ao da família na formação humana.

Escola e progresso sempre viveram uma dicotomia em suas funções embora, o último dependesse da primeira na formação de pessoas capazes de vislumbrar e construir a sociedade do futuro. Nas seis últimas décadas, tem sido o progresso tecnológico o propulsor de mudanças profundas na sociedade, facilitando a vida humana, dada a rapidez das inovações também feito com que muitos segmentos profissionais desaparecessem ou, forçosamente, adaptassem-se às mudanças céleres que ainda ocorrem. A escola foi afetada na última década do século XX principalmente pela expansão da rede telemática e pela oportunidade de novos elementos agregados ao fazer educacional. A inserção da lousa digital, dos computadores nas salas de aula, de projetores e a abolição do quadro negro, do giz,

das provas impressas entre outros, transformaram a sala de aula em um gigantesco laboratório onde teoria e prática são aplicados e experimentados in loco.

Investimento em tecnologia ainda constitui um grande chamariz comercial às escolas, porém, não é facultada a todas: ainda existem escolas onde a dinâmica interativa entre docentes e discentes constitui-se como uma lembrança de um passado, as restrições financeiras impostas por manter-se a clientela ou onerar os custos em folha com investimentos que podem custar ainda mais quando se inserem os custos com formação e remuneração dos docentes fora do horário de trabalho. Essas heroicas escolas, tão caras às famílias, coexistem com as escolas das grandes redes educacionais que parecem desprezá-las, porém, estão constantemente no radar das aquisições que, dado o arcaísmo de sua aprendizagem, simultaneamente serão transformadas em polos educacionais com reduzido número de funcionários e um grande número de prestadores de serviços educacionais, incluindo-se os professores.

As redes de ensino, ancoradas em investidores, fundos de investimento, gestores do mercado financeiro, grandes empresas de segmentos diversos ao educacional apropriam-se desse mercado em constante renovação, bastante pulverizado e sistematicamente enxergam oportunidades maiores de crescer ao pool de empresas que diversificam suas atividades na obtenção de lucro.

Sim, por obtenção de lucro, a escola tornou-se uma rica fonte de maximização do capital e, em muitos casos, desviando-se da sua função social e razão de ser. E nesse nicho de mercado, muitos foram os avanços do capitalismo sobre a educação e, mormente, as conquistas obtidas na esfera pública que lhe permitam agregar mais valor, rentabilidade e mudança na sistemática da vida escolar, conquistas estas que se solidificaram na BNCC, no Novo Ensino Médio e numa educação que não promove o ser humano; pelo contrário, o aliena.

Desse modo, como está sendo construído o autômato funcional na educação brasileira?

### **5.1. A tecnologia como um vetor da alienação escolar**

Em dias atuais, dificilmente nos deparamos com alguma pessoa que não tenha, em seu cotidiano, um aparelho celular que o conecte com o mundo, pacotes de dados

e sinal de internet domiciliar e móvel. Os aparelhos de televisão são como uma grande tela de um computador, conectado e trazendo o mundo para dentro de sua casa. Basicamente, tudo é acessível ao toque dos dedos, sem mesmo que precise sair de sua casa. E nesse universo de mudanças, sintomaticamente foram sendo reduzidos em nosso convívio a leitura de jornais impressos, das revistas, dos semanários entre outros, substituídos pela informação em tempo real.

No ambiente escolar, a dinâmica de inserção das novas tecnologias tem sido estabelecida de forma gradual. Os quadros negros foram, em parte, substituídos por lousas interativas, projetores e a instalação de computadores nas salas de aula. Nesse primeiro momento de transição, o docente ainda se encontrava familiarizando com o uso das novas tecnologias, muito embora ainda fizesse recurso do material impresso (livros, apostilas) no seu fazer pedagógico. Em algumas situações, as escolas com acesso à internet, muitos apresentavam recursos didáticos às aulas que, de certo modo, garantiam a dinâmica e a possibilidade de fixação de conteúdos.

A estrutura pedagógica ainda se mantinha verticalizada, com as funções de orientação escolar, supervisão e coordenação pedagógica, direção escolar definidas e sem interferências em seus afazeres cotidianos.

Num segundo momento, por volta dos anos 2009-2010, são alocados novos elementos no fazer pedagógico: o material impresso, por sua vez, é desdobrado em um número de fascículos cuja periodicidade é semestral, ainda oferecida de forma impressa. As escolas – em certa medida – oficializam o ano letivo em trimestres, substituindo gradualmente a bimestralidade, de forma a espaçar as avaliações e garantir um maior tempo na aprendizagem dos conteúdos. Nesse período, de forma expansiva, o uso de laptops começou a ser incorporado ao cotidiano escolar e, ainda de forma distante, começa-se a inserção de plataformas educacionais oferecendo materiais didáticos em caráter experimental e, em alguns casos, propostas de avaliação formadas por experts educacionais e avaliações em rede que ainda se dão de forma localizada, quer sejam em escolas-piloto, quer sejam em polos educacionais congregado duas ou três escolas. Nota-se que, nesse período, as duas grandes conferências internacionais de educação já ocorreram e permitiram experiências de avaliação em larga escala sendo testadas.

Sem qualquer escrúpulo, para estas avaliações são enviados os melhores alunos nos segmentos e, em casos alheios, a contratação de alunos oriundos de outras unidades ou de outras escolas às quais, são-lhes oferecidas bolsas de estudo mediante o resultado das avaliações. Um jogo de trapaça e logro que não se tornou um folclore local, mas uma expressão da agressividade das escolas em destacarem-se no mercado já em evidente competição.

Aos docentes, nessa etapa, pede-se que tenham domínio sobre tecnologias básicas, ao mesmo tempo, que passem a dinamizar as aulas com ludicidade, competência e foco nos resultados. Têm-se, desse modo, a aplicação de uma educação gerencial e mensuração de resultados como forma de tornar a educação mais dinâmica e aplicada ao novo mundo em transformação.

O terceiro momento, ocorrendo em 2013 até o momento, apresenta a inovação das plataformas educacionais, voltadas ao aprimoramento do conhecimento e trabalhando as habilidades e competências, objetivando resultados rápidos e um conhecimento raso acerca das muitas questões do conhecimento. A priorização e focalização nas línguas pátria e a inglesa, o desenvolvimento na solução de problemas matemáticos visam, única e exclusivamente, atender ao exame de larga escala e de caráter mundial PISA, organizado pela OCDE. São colocados nas plataformas educacionais aportes tecnológicos em vista de dinamizar as aulas, aplicativos e programas que estimulam a criatividade, acesso ininterrupto durante o ano letivo, acesso às aulas gravadas pelos docentes ou por experts postados nessas mesmas plataformas, acesso ao tutor remoto, capaz de tirar as dúvidas e indicar ao discente os caminhos para a resolução de suas atividades e de acesso a um gigantesco banco de questões resolvidas. O estudante incorpora ao seu cotidiano escolar o uso de laptops ou chromebooks, o uso do celular para atividades pedagógicas e quando solicitado pelo docente, todo o material didático encontra-se na plataforma e é disponível pelos aparelhos eletrônicos como computadores e celulares. Ao docente, como forma de acompanhar o aparato tecnológico educacional, ciência de operar e conhecer a plataforma, gerar atividades e relatórios pela mesma e, desse modo, estabelecer estratégias de aprendizagem e resultados rápidos.



No entanto, vale destacar que o universo detalhado aqui é presente nas instituições de ensino privadas, mesmo nas escolas pertencentes a uma rede de ensino cujos resultados e mensurações identificam números e problemas, jamais pessoas. O maior número de discentes com acesso à rede mundial de computadores, por sua vez, não significa aprendizado ou desperta para a curiosidade do conhecimento, mesmo havendo um número muito grande de locais e endereços que trabalhem diretamente sobre o conhecimento e de curiosidades sobre uma determinada área do conhecimento: o universo da internet oferece um sem-número de oportunidades de saber – sem que importe ou gere conhecimento – que são fluidos e substituídos ao próximo clique ou movimento de dedos na tela.

Para os docentes, a tecnologia passou a ser incorporada ao currículo e, por meio dele, a possibilidade de conseguir um novo posto de trabalho em condição diferenciada, por meio das certificações e domínio de determinadas áreas tecnológicas e, ao mesmo tempo, uma forma remota de controle de seu trabalho, ao discente apresentou uma arma para fugir do que entende ser o marasmo escolar e do desestímulo ao conhecimento estanque e sem sentido, por assim dizer. E essa nova tecnologia tem gerado uma geração denominada de “Nutella” e “nem-nem”, sintomaticamente, uma geração incapaz de pensar e refletir sobre seus atos e sobre o conhecimento em si.

Michel Desmurget, pesquisador e especialista em neurologia cognitiva, lançou uma obra desafiadora e contestadora de uma geração que, em termos cognitivos, possui um quociente intelectual (Q.I) menor do que de seus pais. Suas pesquisas apontaram que o uso expansivo da tecnologia, a superexposição às telas dos dispositivos eletrônicos criam impactos que ainda podem ser irreversíveis. O estudo adverte para o uso massivo das tecnologias digitais afetam as capacidades cognitivas, propiciam o isolamento e a fixação nos conteúdos de senso comum. O *nativo digital* possui conexão rápida com a redes, possui largo traquejo com o universo digital, porém, sua sociabilidade é bastante prejudicada pela característica de isolamento e fixação contínua nas redes digitais. Um vício que compromete as atividades cognitivas e se reflete na relação com a sociabilidade, aproveitamento dos conteúdos e da capacidade de compreensão comprometida e da baixa aceitação ao fracasso.

Nesse sentido, para Desmurget (2022, p. 29) a sintomática de um currículo vazio de sentido ancorado no amplo uso da tecnologia e da pretensa criação de uma pedagogia inócua, irreflexa, são passíveis de gerar duas duras constatações, a saber

(...) questiona os esforços empregados para redefinir positivamente todos os aspectos psíquicos que, já sabemos, há um bom tempo, são bastante prejudiciais ao desempenho intelectual: dispersão, *zapping*, multifuncionalidade, impulsividade, impaciência, etc. O segundo interroga a grotesca obsessão desenvolvida para caricaturar e ridicularizar as gerações pré-digitais. É de se perguntar como o patético grupo de individualistas e lerdos que são os nossos ancestrais pôde sobreviver aos tormentos da evolução darwinista. Conforme descreveu a professora e pesquisadora do campo didático Daisy Crhistodoulou num livro solidamente documentado no qual ela destroça deliciosamente os mitos fundadores dos novos pedagogismos digitais, “chega a ser quase condescendente sugerir que ninguém, antes do ano 2000, jamais precisou pensar criticamente, resolver problemas, comunicar, colaborar, criar, inovar ou ler”.

Um problema posto que resulta em evidências claras de baixo rendimento, intolerância, aversão à compreensão de termos e busca de significados, conexão entre as várias formas do saber e, sintomaticamente, a ojeriza em leituras que propiciem reflexão, criatividade e capacidade neural sintática. Não obstante, o próprio vocabulário tornar-se raso e incipiente.

Há de se ressaltar a notória importância dada ao desenvolvimento tecnológico educacional estar voltado para a produção da imbecilização e alienação discente e cujo defensor árduo desse caminho tenha produzido uma obra “A estrada do futuro”, lançada no ano de 1995, seja, ao mesmo tempo, um dos maiores empresários globais do ramo de tecnologia avançada: William Henry Gates III. Tendo como coautores Nathan Myhrvold e Peter Rinearson, Gates discorre sobre o seu interesse em tecnologia, o garoto prodígio que se destacava em sua puberdade e um longo detalhamento sobre a evolução tecnológica que, por fim, facilitaria a atuação humana em todas as esferas da vida social.

No que tange ao capítulo 9 da referida obra, esmera-se em apontar os rumos que a tecnologia educacional propiciará às gerações futuras, indicando jovens criativos, capazes de observar as minúcias de um mundo em transformação, propiciando um conhecimento científico capaz de estimular as criatividade e ciência produzidas na ambiência escolar. O caminho permitido pela “revolução dos dados”, do compartilhamento em rede, da capacidade de trocas de conhecimento em um

ambiente virtual constituirá na 4ª revolução industrial: a revolução do conhecimento e a via única de transformação da humanidade. A educação permitirá ao homem, o salto significativo em direção ao infinito, uma revolução sem armas, morte ou sangue derramado senão, somente e unicamente, pela revolução de dados postos em rede.

Para tanto, Bill Gates (1995, p. 234-235) ressalta:

As mesmas forças tecnológicas que tornarão a aprendizagem tão necessária também a farão funcional e agradável. **As corporações estão se reinventando em torno das oportunidades flexíveis proporcionadas pela tecnologia da informação; as salas de aula terão de mudar também. (...) A educação produzida em massa não pode dar conta das variadas maneiras de encarar o mundo das crianças.** Gardner recomenda que as escolas "se encham de aprendizados, projetos e tecnologias" para que cada tipo de aprendiz tenha o seu lugar. Descobriremos abordagens diferentes do ensino porque as ferramentas da estrada viabilização tentar diversos métodos e medir a sua eficácia (grifos nossos).

Visionário ou, simplesmente, alguém que constata que tudo deverá mudar com o advento das tecnologias de informação, Gates expõe o jogo mais obliterante do capital: uma enorme chance de maximizar lucros, a partir da própria economia da oferta e da procura de aparatos tecnológicos e que permitam diferenciar as redes de escola alinhadas com as mudanças sociais, de um mundo ao alcance da ponta dos dedos, de softwares capazes de interagirem com o gigantesco banco de dados disponível nas redes telemáticas e que, por fim, se apresentem no fazer didático diário.

Nesse sentido, nenhuma pedagogia moderna superaria a tecnologia maker, nenhum livro é capaz de fornecer informações, dados, fatos e acesso imediato como um smartphone e, tão pouco, caberá ao aluno acumular informações dadas como insignificantes ante o mundo em mutação e que exige rapidez, uma necessidade infinda de alimentar-se de informações e por seres volúveis e práticos nas demandas que exigem respostas e decisões rápidas. O "*nativo digital*", na prática, é formado nos bancos escolas da escola contemporânea sob os auspícios e bênçãos de grandes empresários como Bill Gates e asseclas.

Não obstante, a capacidade das empresas tecnológicas verem no filão educacional a oportunidade de bons negócios privados e com o Estado brasileiro foi sutil. Nos anos 1990, numa revista de circulação semanal, as colunas de opinião traziam ideias de dois formadores de opinião - Cláudio de Moura Castro e Ricardo

Semler – que faziam eco aos interesses do empresariado educacional pressionando a sociedade por mudanças na educação. O poder de influência e da formação da opinião pública rechaçando a capacidade dos governos em administrar eficientemente a educação pública, objetivando resultados e, de forma sutil, alinhando os interesses educacionais com a conferência educacional, até então, realizada: a conferência de Jomtien (Tailândia).

Outro aspecto importante, trata-se da capacidade das empresas de tecnologia nacional aportadas pelos gigantes da tecnologia de informação, usarem do aparato midiático e da profusão de instrumentos tecnológicos para auxiliar a vida humana e, ao mesmo tempo, propiciarem uma série de obsolescências programadas dado o avanço rápido das tecnologias de informação que, em tempos atuais, basicamente permite a alocação de informações em nuvens e plataformas virtuais acessíveis em quaisquer lugares. Para as empresas educacionais, o largo investimento em tecnologia juntamente com uma agressiva propaganda mercadológica, reverteria em ganhos em um médio prazo com ingresso de novos clientes às unidades educacionais.

A luta incessante por defesa dos interesses tecnológico-educacionais se dá, de forma óbvia, na esfera governamental. Para tanto, mudanças foram providenciais durante os governos Collor e Fernando Henrique Cardoso em diminuir a presença do Estado na economia o que valeu a venda de ativos públicos e eventual desmonte de estruturas oficiais voltadas ao fornecimento de tecnologia de ponta. Por força de uma imperiosa ofensiva das empresas de tecnologia em ter o Estado como um cliente, as empresas de tecnologia mundial e suas sucursais locais, usando de um forte *lobby* político que lhes garante os acesso e contratos com os órgãos governamentais, avançam para a educação pública com voracidade, ainda que os instrumentos de aprimoramento de suas plataformas o seja, na realidade, nas redes privadas de ensino.

Já por volta dos anos 2005-2010, as empresas educacionais veem nos desenvolvedores de softwares (*startups*) como incubadoras de tecnologias pedagógicas úteis e viáveis financeiramente para extensão e oferta de produtos às redes privadas e públicas de ensino. Empresas educacionais gestoras de

universidades e faculdades fazem uso dos aplicativos alocados em suas plataformas educacionais fornecedoras de suporte, integração, segmentação e usabilidade.<sup>62</sup>

Com a expansão das redes telemáticas, o uso de hardware e softwares educacionais acompanhou essa expansão permitindo a oferta de aulas no ambiente virtual, de forma gradual, ainda que previsto na BNCC e no NEM a possibilidade de 40% da carga horária em modo virtual. Nessa adaptação forçada, as escolas privadas – principalmente as compreendidas em redes – apresentaram-se bem à frente das escolas públicas e, notoriamente, dispuseram de recursos para a adaptação e funcionamento nessa organização que lhes é favorável.

As empresas educacionais associam-se a empresas e investidores que alocam recursos para a conquista do mercado, expansão, investimentos para ampliação da rede telemática, da tecnologia, das estruturas físicas e de inovações tecnoeducacionais. A associação com o capital internacional revela os financiadores das empresas educacionais no Brasil, particularmente, as empresas de capital aberto no Ibovespa conforme a tabela abaixo:

**Quadro 8: as maiores empresas educacionais do Brasil e seus proprietários.**

Empresas educacionais				
Empresa/ major label/ ano de fundação	Investidores majoritários	Marcas associadas <sup>63</sup>	Empresas subsidiárias	Número de estudantes (estimativa)

<sup>62</sup> São as maiores plataformas virtuais educacionais em uso no Brasil as seguintes: UOL Educação, Coursera, Hubspot Academy, Alura, EAD Plataforma, Eduzz e Moodle. A integração, por sua vez, é com a Microsoft Corporation e pelo Google, plataformas confiáveis e de acesso ao universo dos bancos de dados conectados à rede mundial de computadores. Há muitas plataformas que possuem contratos de prestação de serviços e troca de dados e de terceiros trabalhando na manutenção e verificação dos problemas decorrentes do funcionamento da plataforma. Vale dizer que as plataformas operam – em simultaneidade – com mais de um milhão de usuários conectados.

<sup>63</sup> Sobre a Cogna, as marcas associadas são as seguintes: Cogna Educação, Vasta Educação, Platos, Pitágoras, UnicUniversidade de Cuiabá, Iuni Educacnila, Fama Faculdade de Macapá, Unopar, Unirondon, Aedu, Anhanguera Educacional, Fac Faculdade Comunitária Campinas, Uniabc Universidade do Grande ABC, Uni Universidade de Santo André, Unicts Faculdades, Unipli, Celv, Centro Educacional Lato Sensu, Somos Educação, Somos Science in Learning, Editora Ática, Editora Scipione, Saraiva Educação, Anglo Sistema de Ensino, Ph Sistema de Ensino, Sistema Maxi de Ensino, Ético Sistema de Ensino, Geo Sistema de Ensino, Colégio Sigma, Colégio Motivo, Colégio Integrado, Colégio PH, Colégio Visão, O Líder em Mim, Plurall, Red Balloon, Stoodi, Livro Fácil. Atua em todo o sistema de educação brasileiro (da educação básica ao ensino superior), cursos pré-vestibulares, preparatórios para concursos, produção de material didático, métodos didáticos e plataformas de ensino (TRICONTINENTAL/ FRONT, 2020, p. 13).

<p>Kroton Educacional S.A ( Holding Cognia) (1966)</p>	<p>Alasca Investimentos Ltda. Blackrock Inc.</p>	<p>Sistema Anglo de Ensino Editora Ática Rede Cristã de Educação PROFS (Programa de Formação Somos) English Stars Saber Ético Sistema Maxi de Ensino Somos Educação LíderEmMim Platos Vasta Educação PAR Plataforma Educacional pH Sistema de Ensino Rede Pitágoras Plürall</p>	<p>Anhanguera Educacional Participações S.A Saber Serviços Educacionais S.A Editora e Distribuidora Educacional S.A Somos Sistemas SB Sistemas</p>	<p>1.000.000</p>
<p>YDUQS Participações S.A (1970 – 1988)<sup>64</sup></p>	<p>Rose Fundo de Investimento em Participações Multiestratégia.</p>	<p>Estácio, Unitoledo, Adtalem, Ibmec, Wyden Educacional, SJT Educação Médica, Damásio Educacional</p>	<p>Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá Ltda, Nova Academia do Concurso – Cursos Preparatórios Ltda. Irep Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental Ltda.</p>	<p>890.000</p>

<sup>64</sup> A YDUQS, possui a sua origem na Faculdade de Direito Estácio de Sá, ainda nos anos 1970. Em 1988, a faculdade é passa a ser a Universidade Estácio de Sá, restrita somente à cidade do Rio de Janeiro. Nos anos 2000 avança sua atuação com abrangência nacional e abriu novos cursos de graduação. Em 2007 abriu o seu capital na bolsa de valores o que permitiu sua expansão por todo o Brasil. Em 2016, quase foi adquirida pelo grupo Kroton, operação barrada pelo CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica), o que poderia constituir um monopólio entre as empresas educacionais (p.15-16).

			Estácio Editora e Distribuidora Ltda. Sociedade de Ensino Superior Estácio de Ribeirão Preto	
Ser Educacional S.A (1993)	Oceana Investimentos Acvm Ltda. José Janguie Bezerra Diniz.	Faculdade Maurício de Nassau Faculdade Joaquim Nabuco Escola Técnica Maurício de Nassau Escola Técnica Joaquim Nabuco Colégio Maurício de Nassau Instituto Maurício de Nassau Universidade Joaquim Nabuco Universidade Maurício de Nassau Business School Maurício de Nassau Centro de Educação Profissional Maurício de Nassau TV Maurício de Nassau Veritas, Instituto Ser Educacional	Cenesup Centro Nacional de Ensino Superior Uninassau Participações S.A Faculdade Joaquim Nabuco de Olinda Ltda. Instituto Campinense de Ensino Superior Ltda, Sociedade Paulista de Ensino e Pesquisa Ltda. Unama <sup>65</sup>	184.000

<sup>65</sup> Unama – União de Ensino Superior do Pará.

		Uninassau Veritas Centro Universitário Maurício de Nassau Faculdade Integrada dos Tapajós Universidade de Guarulhos		
Ânima Holding S.A (2003)	Sócios particulares <sup>66</sup> Dynamo Administração de Recursos Ltda, Atmos Capital Gestão de Recursos Ltda. Dynamo Internacional Gestão de Recursos Ltda.	UNA UniBH Universidade São Judas Tadeu Unisociesc Ages Le Cordon Bleu São Paulo HSM EBRADI Singularity Brasil Unisul Unicuritiba Faseh UNIFG	VC Network Educação S.A HSM do Brasil S.A Sociedade Catalana de Educação Ltda Cesuc Educação Ltda UNA Gestão Patrimonial S.A Posse Gestão Patrimonial S.A Faceb Educação Ltda SOBEPE Sociedade Brasileira de Educação, Cultura, Pesquisa e Extensão Ltda Instituto Politécnico de Ensino Ltda leduc Instituto de Educação e Cultura	140.000

<sup>66</sup> Marcelo Battistella Bueno, Átila Simões da Cunha, Leonardo Barros Haddad, Gabriel Ralston Correa Ribeiro, Ricardo Caçado Gonçalves de Souza, Ignácio Dauden Martinez, Rômulo e Daniel Faccini Castanho, Fabrício Ghinato Mainieri, Rodrigo Rossetto Dias Ramos, Maurício Nogueira Escobar são os acionistas privados da Ânima Holding S.A.



			Sociesc Sociedade de Educação e Cultura S.A PGP Educação S.A AGES Empreendimentos Educacionais Ltda, VIDAM Empreendimentos Educacionais Ltda Instituto e Educação e Cultura Unimonte	
Bahema Educação S.A (1960) <sup>67</sup>	Sócios privados <sup>68</sup> Potenza Fundo de Investimento em Ações, Mint Educação Master II Fia Mint Batalha Value Fic de Fia Mint Educação Fundo de Investimento em Ações Ághatos Participações e Investimentos S.A	Centro de Formação da Vila Colégio Apoio Critique Escola Parque BIS – Brazilian International School Escola Viva Escola da Vila Colégio Apoio Escola Barão Vermelho	Bahema Educação RJ S.A Bahema Educação MG Ltda Fórum Cultural Participações Ltda Sovila Participações Ltda Escola Mais Educação Ltda Centro de Formação de Educadores da Vila Ltda	6.000

<sup>67</sup> Surgida como uma empresa de implementos agrícolas (maquinário e comércio de máquinas agrícolas). É um caso específico de uma empresa fora do mundo educacional cujo aporte veio dos bancos (Unibanco e posteriormente a fusão Itaú-Unibanco). Em 2016, passa a investir em serviços educacionais tendo a alteração de sua razão social para Bahema Educação S.A. Por ser uma empresa de capital aberto é um caso específico de mudança de natureza mercadológica voltando-se ao mercado educacional. Já possuía capital aberto em virtude de sua antiga razão social como Bahema S.A (TRICONTINENTAL/FRONT, 2020. p. 29)

<sup>68</sup> Seus sócios são Bruno Bertolucci Belliboni, Carlos Eduardo Affonso Ferreira, Frederico Marques Affonso Ferreira, Monica Affonso Ferreira Mation, Ana Maria Affonso Ferreira Bianchi, Guilherme Affonso Ferreira Filho, Guilherme Affonso Ferreira, Afrânio Affonso Ferreira Neto.

Arco Educação S.A (1940)	Oto Brasil de Sá Cavalcante Ari de Sá Cavalcante Neto General Atlantic Arco	SAS (Sistema Ari de Sá) SAE International School Positivo Conquista Solução Educacional	Arco Brazil EAS Barra Américas Editora Ltda Distribuidora de Material Didático Desterro Ltda SAS Sistema de Ensino Ltda Arco Ventures S.A SAS Livrarias Ltda SAE Digital S.A International School Serviços de Ensino, Treinamento e Editoração Franqueadora S.A Nave à Vela Ltda EEM Licenciamento de Programas Educacionais Ltda, NLP Soluções Educacionais Ltda WPensar S.A Geekie Desenvolvimento de Softwares S.A	1.300.000
Afya Participações S.A (1999)	Sócios privados <sup>69</sup> Bozano Educacional II Fundo de Investimento em Participações Multiestratégia	Medcel Itpac Fapac Iptan Univaço Iesvap Iesp Fmit	CBB Web Serviços e Transmissões On Line S.A Centro de Ciências em Saúde de Itajubá S.A Centro Integrado de Saúde de Teresina Ltda	

<sup>69</sup> A Afya possui como sócios privados Nicolau Carvalho Esteves, Rosângela de Oliveira Tavares Esteves, Renato Tavares Esteves, Vanessa Tavares Esteves, Lílian Tavares Esteves de Carvalho.

			<p>Esmc Educação Superior Ltda</p> <p>Fadep Faculdade Educacional de Pato Branco Ltda</p> <p>Iesp Instituto de Ensino Superior do Piauí S.A</p> <p>Instituto de Educação Superior do Vale do Parnaíba S.A</p> <p>Instituto de Pesquisa e Ensino Médico do Estado de Minas Gerais Ltda.</p>	38.000
<p>Vasta Participações S.A (2018)</p>	<p>Kroton S.A (empresa controladora)</p>	<p>Anglo Sistema de Ensino</p> <p>PH Sistema de Ensino</p> <p>Ético Sistema de Ensino</p> <p>Maxi Sistema de Ensino</p> <p>Rede de Ensino Pitágoras</p> <p>Editora Atual</p> <p>Editora Saraiva</p> <p>Editora Scipione</p> <p>Editora Ática</p> <p>English Stars</p> <p>Editora Livro Fácil</p> <p>Líder em Mim</p> <p>Matific</p> <p>Mind Markers</p> <p>Profs</p> <p>Rede Cristã de Educação</p>	<p>Somos Sistemas de Ensino S.A</p> <p>Colégio Anglo de São Paulo Ltda</p> <p>Livraria Livro Fácil Ltda</p> <p>A&amp;R Comércio e Serviços de Informática Ltda</p> <p>Mind Makers Editora</p> <p>Educacional Ltda.</p>	1.032.000

Fonte: A educação brasileira na Bolsa de Valores. Tricontinental/Front, 2020.  
Elaboração própria do autor.

Essas oito empresas concentram o mercado educacional e têm protagonizado a compra de escolas e na oferta de seus serviços educacionais ampliando seus raios de ação e atuação e polarizando o mercado. No entanto, a grande oportunidade – que ainda não se concretizou – está em fornecer seus serviços totais na rede pública de ensino, no caso, de abrangência nacional. Vale ressaltar que algumas prefeituras no interior de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, associando-se com as empresas educacionais, transferem a oferta de seus serviços na educação pública, mantendo-se com a parte administrativo-pedagógica em suas unidades educacionais. A oferta não se restringe somente a oferta de material didático digital e, vai além disso: a própria formação continuada é oferecida pelos gestores, *coachings* e experts educacionais, os quais, nem mesmo ligados a educação.

O uso da tecnologia aplicada à educação, em si, não se constitui como um problema, porém, a forma como a distribuição desigual e a oferta precarizada no Brasil e, em particular, na rede pública de ensino constitui-se uma flagrante desvantagem na promoção do direito à educação e na formação como um todo. Há a precariedade de um NEM, ao mesmo tempo em que a BNCC não promove os estudantes da rede pública à formação integral, não obstante, a própria leniência do poder público em promover a melhoria da educação da mesma forma que vê o avanço dos grupos empresariais e na politização da questão educacional no Brasil.<sup>70 71</sup>

Observa-se que os grupos educacionais tentam e intensificam suas atividades em promover a precarização do ensino, com lances ousados na mídia, em conferências, seminários em espaços públicos ou empresariais vendendo a imagem de uma mudança radical e necessária que permita o progresso e o empenho da livre iniciativa no cenário econômico e social nacional. Discursos e táticas que permitam

---

<sup>70</sup> Vale ressaltar o embate das associações e conferências educacionais pressionando o governo atual em rediscutir o NEM, em um processo imposto e que impediu a discussão nas bases da BNCC e do próprio NEM. A portaria nº 399, do MEC, de 8 de março de 2023, abre as audiências públicas, oficinas e seminários para a rediscussão sobre o NEM em um prazo de 90 dias podendo serem revogáveis novos prazos. O Novo Ensino Médio resulta da alteração da LDB, por meio da lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

<sup>71</sup> Sugerimos a leitura do artigo <https://oglobo.globo.com/brasil/antonio-gois/coluna/2023/03/nao-ha-saida-facil-para-o-novo-ensino-medio.ghtml>, principalmente na tensão entre as entidades de defesa da educação, os interesses privatistas e mercadológicos constituídos em grupos como o Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Educacional e pelos representantes políticos em mandato no Congresso Nacional.

cooptar mais corações e mentes para a necessidade de garantias das reformas educacionais em larga escala.

Antunes e Braga (2009) enfocam que as mudanças educacionais acabam, por fim, por criar uma imperiosa necessidade de transformar a mão-de-obra futura para o mercado de trabalho apta a operar as tecnologias dispostas – e em constante transformação -, não seja necessariamente capaz de refletir ou opinar sobre o seu fazer laboral fato o qual, primordialmente, a precarização na formação educacional torna-se um vetor principal para o que chama de infoproletários, tornando-a numa massa gigantesca e manipulável, empenhada em repetir comandos, incapaz de reivindicar seus direitos e sujeita ao mesmo descarte tal como uma tecnologia ultrapassada e que deve abrir espaço para uma nova tecnologia<sup>72</sup>.

A precarização, por fim, é uma meta ampla a ser atingida e cuja base fundamental é o chão da fábrica, ou seja, a escola.

Não é somente um currículo ineficiente, mas numa bem articulada e massiva forma de colocar a tecnologia no centro da vida do indivíduo. E, para isso, a tecnologia educacional serve como aporte para um indivíduo relapso, incapaz de refletir e estritamente voltado para o senso comum e para um conhecimento estritamente raso.

O cretino digital gradualmente está sendo construído no ambiente escolar e de forma acintosa, programada e articuladamente danosa às gerações atuais e futuras.

## **5.2. A BNCC e a oferta de ensino virtual**

A BNCC traz, como elemento “inovador”, a oferta, no modo virtual, de 40% da carga horária, por meio de plataformas educacionais e numa oferta de disciplinas que estimulem a iniciativas próprias dos estudantes, de novas oportunidades de conquista de mercado de trabalho. Descarta-se, no entanto, que pela celeridade de um mundo em constante renovação, tais inovações e novidades profissionais estão categoricamente sujeitas à extinção.

Entendida como um processo de maturidade quanto ao desenvolvimento da educação nacional, a BNCC nasce de uma longa inquietação e necessidade de colocar a educação como uma necessidade e prioridade do Estado brasileiro: nasce

---

<sup>72</sup> Sugerimos acessar o link da matéria postada no portal Globo: Em um ano, 1 milhão de jovens deixa força de trabalho. A boa notícia é que 55% deles retomaram os estudos, em <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/05/em-um-ano-1-milhao-de-jovens-deixa-forca-de-trabalho-a-boa-noticia-e-que-55percent-deles-retomaram-os-estudos.ghtml>. Acesso em 14 de maio de 2023.

da LDB e que trazia objetivos, um currículo robusto e determinantemente voltado para a formação integral do educando.

Há, já nos anos 2000, graduais mudanças na sala de aula adiantam um novo modelo de educação: a introdução da tecnologia de informação e seu largo uso no ambiente escolar o que, já de início, operam-se mudanças que, aos poucos, transformarão o ambiente escolar. O incentivo para o uso do computador seja para pesquisas ou mesmo para o cotidiano de acesso às informações rápidas e de pesquisas em navegadores e em bibliotecas que passam a ter acervos digitais. A inovação é um caminho sem volta que configurará um novo espaço nas escolas, eliminando a velha estrutura e apresentando um espaço limpo (*clean*), inovador e estimulador às pesquisas e incentivo ao empreendedorismo.

Basicamente, na metade da primeira década do século XXI, o ambiente escolar é renovado com a saída do quadro negro, a entrada de instrumentos tecnológicos adaptados ao fazer educacional (computadores, quadros de PVC, projetores e computadores às salas de aula) e com acesso à internet de forma irrestrita. Ainda restava sepultar os velhos livros e cadernos e que sintomaticamente, dariam como peças de um museu pedagógico a biblioteca e os espaços setoriais das escolas, reformulando a estrutura escolar verticalizada. Nesse momento, as plataformas educacionais e os investimentos em inovações científicas e virtuais para os laboratórios que visem tornar as aulas mais atrativas e uma pequena difusão da chamada *cultura maker*.

Profissões no ambiente escolar tomam uma forma de ação onde o espaço das bibliotecas e o papel do bibliotecário são o de controle e de incentivo à pesquisa nos catálogos digitais, livros paradidáticos e didáticos encontram-se catalogados virtualmente e acessíveis remotamente, diminuindo os custos e investimentos em compra de livros (trocados por livros virtuais), de acervo físico desnecessário e de tornar o espaço atrativo com computadores, ambientes limpos e reduzidos quanto aos volumes físicos de livros.

O bibliotecário é tornado um agente que permite acessar virtualmente os bancos de dados e bibliotecas virtuais disponíveis em amplos catálogos na internet.

Quanto maior são as inovações tecnológicas aplicadas nas escolas, mais profissionais vão desaparecendo do espaço escolar ou são ressignificados em sua atividade escolar como os de inspetores de pátio e alunos (antigos bedéis) que funcionam como apaziguadores de conflitos e no papel mediador de conflitos para com as famílias além da exigência de curso superior em Pedagogia ou áreas covalentes. Para atividades tão complexas e exigência de constante aperfeiçoamento profissional, a remuneração é baixa e o desgaste emocional alto.

Coordenadores pedagógicos deixam de ser o elo entre o trabalho pedagógico para trabalharem na linha de frente da fidelização dos clientes. Voltam-se à atividade de controle de atividades, de estímulo para continuarem a produzirem mais e competirem com os demais alunos. Voltam-se ao analisarem planilhas com resultados de avaliações recebidas, traçam estratégias, mensuram as atividades e exigem dos docentes a aplicação dos objetivos traçados e os resultados esperados. Coordenadores agem como apaziguadores de resultados passados às famílias e exigem empenho dos alunos na busca pelos resultados e excelência na educação. Também se encontram na exigência de aprimorarem seus conhecimentos em áreas diversas à Educação como a Administração, Gerenciamento e Gestão de Negócios.

A tecnologia acaba por mostrar, de forma clara, a diferença entre as escolas – as que se encontram sobre a abrangência de uma rede de ensino – que dispõem de recursos financeiros para a expansão e ampliação de suas unidades de ensino.

Entretanto, tem-se outro elemento que propulsiona a expansão da tecnologia ambientada na escola constante nos ODS 4 (Objetivo do Desenvolvimento Sustentável) e afirmado na Declaração de Incheon, ocorrida em 2015. O objetivo 4 compreende a educação de qualidade, ou seja, um amplo compromisso das nações signatárias em incluir, até 2030, o maior número possível de crianças nas escolas. Constam 20 compromissos a serem contemplados até o ano de 2030 e que, em linhas gerais, trazem os compromissos das duas conferências internacional de educação realizadas em Jomtiem (Tailândia) e Dacar (Senegal), acrescidas de outras sub conferências, simpósios e iniciativas promovidas pela Unesco e do Banco Mundial entre outros organismos mundiais.

Na própria declaração encontra-se um compromisso que denota as mudanças que se operam na educação, de abrangência global, e da qual está constante o uso da tecnologia e, no caso, as TDICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

A Declaração de Incheon (2015, p. 8) traz explicitado no compromisso nº 10:

Comprometemo-nos a promover, como qualidade, **oportunidades de educação ao longo da vida** para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. **Comprometemo-nos, ainda, a garantir que todos os jovens e adultos, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta. Também nos empenhamos no fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços** (grifos nossos).

Ou seja, a tecnologia não é unicamente um instrumento para a educação, senão a parte essencial para que se desenvolva o processo educacional e formativo de um profissional apto ao mercado em transformação. Notabiliza-se o desenvolvimento e aquisição de habilidades e competências que possibilitem a resolução de problemas de forma analítica, no desenvolvimento de habilidades de que envolvam um alto nível cognitivo e, das relações interpessoais e sociais. A todas essas situações, prima-se no enfoque do desenvolvimento e aprendizagem da Matemática.<sup>73</sup>

Como signatário das conferências mundiais de educação já realizadas e, às quais os compromissos firmados demandam prazo e um cronograma de

---

<sup>73</sup> O que, nesse sentido, tratar-se de uma ciência em que os aspectos lógicos e racionais características presentes no hemisfério cerebral esquerdo, o desenvolvimento da Matemática é amplamente difundido para a resolução de problemas cotidianos fáceis aos mais complexos. Os jogos matemáticos passam a constar no currículo diversificado assim como disciplinas que são associadas à resolução de problemas que envolvem presteza, rapidez e objetividade na resposta.



implementações, o Estado brasileiro não consegue dar os passos necessários para que esses compromissos – de fato – que seja viabilizada a estrutura telemática nas escolas. Desse modo, escolas públicas municipais e estaduais, em grande número, não dispõem de recursos financeiros para o aparelhamento ou para a construção de laboratórios de tecnologia da informação e aquisição de computadores quiçá de uma rede de internet para o uso pedagógico de seus alunos.

Ainda se constitui como um desafio ao Estado brasileiro, governantes e políticos conseguirem não somente aplicar um currículo integrado, mas um propósito de uma política estatal que vise reduzir as desigualdades educacionais históricas ainda presentes e que constituem um obstáculo contornável, desde que assumida – pelo mesmo Estado – uma política educacional eficiente e promotora da inclusão social algo que demanda um embate direto com os interesses privados que, em últimos tempos, procuram apropriarem-se das estruturas educacionais ao seu bel interesse.

Uma prova desse descompasso, encontra-se expressa nos números do quadro abaixo:

**Quadro 9: Estabelecimentos de educação básica que declararam não ter computadores ao Censo da Educação Básica – Brasil e grandes regiões, 2015 a 2021.**

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Região Norte	10.476	10.010	10.074	9.798	10.472	10.324	10.356
Região Nordeste	21.398	20.014	19.224	17.673	17.505	16.770	17.124
Região Sudeste	3.945	3.527	8.885	3.399	3.449	3.369	3.334
Região Sul	1.073	909	935	876	818	740	958
Região Centro-Oeste	408	348	318	287	454	507	466
<b>Brasil</b>	<b>37.300</b>	<b>34.808</b>	<b>39.436</b>	<b>32.033</b>	<b>32.698</b>	<b>31.710</b>	<b>32.238</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Dados presentes no relatório Cenário da Infância e Adolescência no Brasil, 2023, Fundação Abrinq, 2023, p. 54.

Elaboração do autor.

A distância entre as regiões na oferta da educação pública indica uma precariedade que se reflete, tantas nas avaliações do SAEB, quanto no acesso dos estudantes às estruturas escolares com oferta de alimentação e condições sanitárias

próprias o que constitui como outros elementos agravantes da precarização do aprendizado. E a essa mesma precarização, somam-se as evasões escolares, as distâncias percorridas pelos alunos às escolas, o acúmulo de turmas e funções dos docentes e a leniência do poder público em omitir-se ante as necessidades educacionais latentes.

Porém, há outro elemento agravante que merece a atenção devida nas análises educacionais e que, em dias atuais, deve ser dada a devida atenção: tem-se a lacuna na formação de um currículo que atenda às necessidades dos alunos e a pouca clareza nas matrizes curriculares em observar quais são essas necessidades, permitiu-se a oferta de disciplinas nas plataformas e nos itinerários curriculares que esvaziavam o sentido próprio da educação e, resalte-se, nos currículos das escolas públicas território afora, acentuando ainda mais o estranhamento para com o NEM, como para com o futuro da própria educação. Tal situação não ocorre às escolas privadas que, mesmo com as muitas lacunas promovidas pelo NEM, priorizam na formação para o acesso ao ensino superior.

Aprimorando-se aos “novos tempos educacionais”, as redes privadas de ensino priorizaram na reformulação curricular dando espaço às escolhas prematuras dos alunos quanto a inclinação profissional e, desse modo, seguirem no currículo escolhido para ingresso no ensino superior; ao mesmo tempo em que exigiram aos professores que se adaptassem ao novo currículo e ao “terreno pantanoso” e incerto de disciplinas que não correspondiam em sua formação profissional. Como vale o ditado “de boas intenções o inferno está cheio”, o suporte dado pelas plataformas para a formação continuada dos professores e os direcionamentos para a boa execução dos planos de ensino constituem uma forma de capitalizar com uma oferta mínima, conteúdos raros e todo um planejamento orientado para a boa execução e êxito/satisfação do aluno.

Se, nas grandes redes de educação privada as plataformas buscam atender satisfatoriamente o cliente, mesmo com um produto mesmerizante e um conhecimento superficial, na intenção de atender às necessidades educacionais prementes e dar ao aluno o real protagonismo no processo de educação, as plataformas educacionais aperfeiçoam seus algoritmos na medida em que a exigência

quanto a busca pela excelência são gradualmente e progressivamente intensificados com mais atividades, simulados e testes cada vez mais exigentes.

Outro elemento crítico para as plataformas é a quantidade de informações – mesmo com um material enxuto e raso – equivocadas e de correções que são feitas no curso do ano. Muitos desses equívocos apresentam-se na execução dos conteúdos em consonância com o material didático e aulas gravadas/on line dispostas nas plataformas. Esse descuido, por sua vez, estimula a concorrência entre as próprias plataformas na busca por mais clientes e melhor qualidade ainda que não se confira uma qualidade educacional esmerada e desejada.

Há, também, a oferta de 40% das disciplinas de modo virtual, conforme consta na matriz curricular e como forma de adaptar a uma nova realidade do ensino: a oferta de disciplinas ministradas à distância precariza a capacidade de qualidade de ensino, minora as relações de conhecimento entre os alunos e professores permitindo, somente, a reprodução de um conteúdo estanque, que não permite a troca de conhecimentos e, dada a exiguidade do tempo, de forma objetiva e clara somente permite que se passe um conteúdo e não se reflita sobre o que é aplicado.

Como dito, a nova forma de educação atende pelos princípios da objetividade, da exiguidade do tempo, da direção do conteúdo e da exaustão de práticas de exercícios e testes ritmados com o tempo e objetividade das respostas. Não importa o quanto o conteúdo seja incipiente, ao cliente cabe a satisfação.

O Estado brasileiro, também promove – há tempos – uma forma de educação a distância chamada Universidade Aberta do Brasil (UAB), destinada à formação de professores para a rede pública de educação básica, outrora egressos dos cursos de magistério e cursos superiores – a distância -, em locais onde os estudantes não podem chegar aos cursos superiores das universidades públicas. Oferecidas em polos educacionais espalhados pelo território nacional, os alunos possuem parte de suas atividades presenciais realizadas nesses polos, orientados por professores contratados ou concursados quanto as práticas referentes ao curso escolhido. Na página virtual do MEC, explicita-se que o objetivo principal da UAB é a de formar professores para a educação básica pública, que ainda não alcançaram a graduação dada a distância ou mesmo o tempo para dispor para contemplar a formação superior

para a docência. A iniciativa da UAB, conforme posto ao portal eletrônico do MEC<sup>74</sup>, visa garantir a formação continuada dos graduados, gestores e dirigentes educacionais, a redução das desigualdades na oferta do ensino superior e o desenvolvimento de um “amplo sistema nacional de educação superior à distância”. Nota-se que, destinado à formação de professores, a plataforma educacional da UAB versa sobre uma biblioteca digital, acesso dos alunos aos professores e tutores e aos laboratórios de Biologia, Química e Física e de Informática.

Por sua vez, um dos objetivos expressos da UAB é o de “disseminar e desenvolver metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação para jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos” que, de certo modo, já se encontravam presentes nos antigos PCNs e na LDB 9394/96, e que já eram trabalhados nas disciplinas como temas transversais. Entretanto, as disciplinas de “educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil”, constituem um verdadeiro obstáculo em tempos atuais de polarização, discurso ideológico e politização de temas que, de certa forma, possam indicar problemas aos educadores junto à sociedade civil.

Com a polarização político-ideológica do governo anterior e, principalmente ante um desmonte da educação pública em temas sensíveis e conservadores, tenham se tornado redundantes os objetivos e princípios da plataforma da UAB no portal do MEC e, em hipótese, não apresentarem uma concorrência igualitária com outras plataformas educacionais e que possam, intencionalmente, elaboradas para que, de fato, não concorram. Durante a gestão do ministro Abraham Weintraub, não se escondia o interesse gradual de entrega da educação pública à gestão privada, principalmente com a política dos vouchers educacionais, de combate e aparelhamento ideológico das instituições federais de ensino, de reitores identificados com a ideologia conservadora e com propósitos claros de isolar os docentes tidos como “esquerdistas” usados como cortina de fumaça para atender aos interesses do capital.

---

<sup>74</sup> <http://portal.mec.gov.br/uab>, acesso em 04 abr. 2023.

Entretanto, são os alunos e professores os prejudicados diretamente nesse processo: o esvaziamento do ensino e do trabalho em prol de um currículo mercadológico e, do qual, a precarização das estruturas públicas de ensino, a concentração das empresas educacionais e sua expansão por meio da informática intensificada, a desqualificação do trabalho docente e a intensificação dos exames de larga escala que contribuem para outros vetores educacionais como o abandono escolar ou a ausência de docentes concursados para assumir disciplinas necessárias para a formação integral do aluno. Em parte, muitos dos docentes não estão de acordo com a BNCC e o NEM, que entregam uma educação rasa, precária e seres humanos que não têm a devida consciência de seu papel transformador na sociedade.

Assim, a construção desse autômato funcional não se tornou somente um propósito das empresas de educação e dos governos: é a meta de criar uma geração que entenda os ditames do mercado, trabalhe em prol de profundas reformas e, desse modo, acabem por defender toda e qualquer iniciativa que promova o mercado e prive a sociedade de defesa de seus direitos.

Esse autômato, vem sendo construído de forma gradual e tem se acentuado principalmente nos dois últimos anos, não obstante, durante o período de reclusão causado pela pandemia.

### **5.3. O autômato funcional na prática**

Segundo Japiassú e Marcondes (2008, p. 22), a definição filosófica para autômato “designa o aparelho que imita mecanicamente os movimentos de um ser vivo”. Ressalta que, desde o início da era moderna, os filósofos fascinaram-se em admirar máquinas capazes de reproduzir ou auxiliar no trabalho humano, vislumbre de um futuro em que, notoriamente, as máquinas fariam o trabalho humano mais leve permitindo ao homem dedicar-se à outras atividades. O século XX marcou o salto tecnológico experimentado pela sociedade em níveis nunca antes pensados: o uso da energia nuclear, o avanço no campo das nano partículas, a expansão das ondas de rádio, a criação e aprimoramento dos computadores, o desenvolvimento da inteligência artificial, o domínio do espaço, a criação da internet entre tantos outros avanços experimentados no século passado.

No campo educacional, a escola do século XX apresentava-se como uma reprodução do século XIX, sendo que, de tempos em tempos, precisava mudar a sua

dinâmica em contato com o mundo aderindo às pedagogias que se encaixavam ao seu fazer pedagógico e pouco afeita às inovações tecnológicas. O uso do quadro negro, do giz de calcário, dos alunos dispostos em filas e de forma organizada com seus materiais pedagógicos, o regime ordenado de trabalho e a propagada tese de que a educação constituía como o diferencial na formação humana e na possibilidade de oportunidades de trabalho em um mercado que já apresentava mudanças em seu fazer cotidiano, ora dado pela expansão econômica e modificação do espaço urbano, ora pela necessidade de ocupar profissões que não reproduzissem o trabalho pesado e o desgaste corporal. Tal pensamento, por sua vez, alcançava uma parte da população e, em muitos casos, a educação representou a reprodução do modus operandi social: os mais dotados economicamente de recursos almejavam – e realizavam – uma formação completa, esmerada, voltada para a formação de uma elite nacional de “responsáveis doutores”, eminentes e projetados cidadãos social e politicamente destacados. Um grupo ínfimo, reproduzidor da desigualdade social e do patrimonialismo que vigora, há tempos, na sociedade brasileira.

Os demais cidadãos, em sua parte oriundos das classes mais baixas, acessariam a educação em condições semelhantes, porém, em casos excepcionais, alçariam vagas nas universidades públicas e poderiam vislumbrar um destaque social. Porém, não estariam imunes à indiferença, descaso, preconceito que se reproduz - ainda hoje - na sociedade brasileira.

Com o advento da globalização, o mercado procura uniformizar rotinas, estabelecer padrões, e assim, estabelecer um controle sobre a esfera humana e em todas as suas instâncias. Muitos teóricos e formadores de opinião propalaram a redução do Estado e a autonomia do mercado sobre as mudanças geradas pela globalização, as quais aludiam às benesses oriundas desse novo mundo.

A educação apresentava-se como uma forma rápida de obtenção de lucros: há a demanda de alunos, estruturas que são apropriadas e atrativas para atrair novos alunos, horizontalização das funções administrativo-pedagógicas, investimentos em informatização, redução de custos com a terceirização de serviços, intensificação de atividades e avaliações de larga escala e um forte investimento em marketing promocional. Os sócios e investidores se apresentam na participação de projetos que promovam as unidades educacionais com atividades sociais e incentivem as famílias,

patrocínio de eventos e a busca constante por posicionamento no mercado educacional.

O uso da tecnologia apresenta-se como um diferencial nas atividades pedagógicas e, ao mesmo tempo, mascara outras situações: o baixo rendimento e o fracasso dos alunos ante os desafios progressivos de melhores resultados nas avaliações de curta, média e longa escala, a intensificação das atividades e busca por uma excelência jamais alcançada e a alienação diante do sofrimento alheio, o que leva a muitos casos de abandono escolar, transferências e, em situações extremas, suicídios.

Porém, fabricar e moldar um sujeito capaz de produzir um conhecimento superficial marca sintomaticamente a educação na segunda década desse século. As empresas educacionais utilizam dos recursos da administração moderna diminuindo cada vez mais o número de pessoas em suas estruturas educacionais, ora terceirizando serviços, ora investindo em serviços automatizados e horizontalizando a estrutura de atendimento e funcionamento das unidades educacionais. No caso do corpo docente, o aumento de qualificação e o domínio nas linguagens virtuais e da informática destacam-se para criar aulas atrativas e, desse modo, fidelizar a clientela. No aspecto formativo, pouco se discute sobre a questão formativa, e sim, de estratégias de fidelização, potencializar resultados, explorar mais da capacidade dos alunos distanciando-se do aspecto humano-formativo da educação.

O material didático tornado digital é outro aspecto que facilita o processo de criação desse autômato funcional: o material fornecido é enxuto, com conteúdo dirigido, atividades ao fim de cada capítulo e, em geral, dos vestibulares aplicados Brasil afora, acessível somente pela plataforma o que, de certo modo, elimina a quantidade de livros que os alunos levavam em suas mochilas. Por sua vez, os responsáveis – na assinatura do contrato de prestação de serviços – dispõem de acesso por meio de senha (*login*) virtual e alfanumérica. O acompanhamento pedagógico é fornecido por meio de relatórios gerados pela própria plataforma indicando as falhas do aluno nas atividades e as propostas de melhoria gradual.

A superficialidade do conhecimento ou do saber é uma das formas mais nefastas e que caracterizam a educação contemporânea. Não é necessário conhecer algo profundamente, ser provocado a pensar, agir de forma reflexiva, ou mesmo,

estabelecer um pensamento conciso traçando uma linha histórico-evolutiva sobre aquele conhecimento. Um dos termos utilizados é o empoderamento do aluno (cliente) capaz de cobrar um direcionamento pragmático, objetivo e na busca da satisfação e respostas idem, incapacitando-o de assimilar a frustração e tornar-se um viciado e dependente da tecnologia (DESMURGET, 2022).

Contribuindo para a criação do autômato funcional, temos o currículo. A instituição de um currículo nacional ganha força nas mudanças operadas na educação. Esse currículo guarda os interesses mercadológicos travestidos de palavras e elementos que são comuns à educação: emancipação, cidadania, ética, promoção dos valores, sociabilidade e convívio e, no entanto, mostra uma outra dimensão – a real – de intensificação das atividades escolares em tempo integral, tempo estendido fora da sala de aula, avaliações em larga escala em muitos casos nos fins de semana, acompanhamento remoto em tempo integral provido por profissionais fora da escola.

Michael Apple (2013, p.51-52) é um dos pesquisadores, ex-professor da educação básica e, segundo mesmo afirma – um ativista político -, afirma o caráter de um currículo político, ou seja, que vise defender e concentração em sua natureza política.

Assim relata

Pareceu-me (...) e ainda estou convencido disso – que, enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina “o bem comum”.

Lima (1971, p. 6) aborda a visão das mutações da educação baseada no pensamento de Marshall Mc Luhan, teórico da comunicação que a educação necessariamente deveria acompanhar as mudanças em um mundo em constante mutação de modo a propor uma emancipação do aluno, a redução da estrutura escolar e a promoção da auto-educação que vise acompanhar o mundo em constante mutação. Dessa maneira, coloca-se que



A educação passará a ser uma auto-educação, sendo colocados no contexto os “meios de que se servirão os alunos para sua atividade auto-educativa: desta forma, todos poderão desenvolver, isoladamente ou em grupos, um processo educativo em massa, independente da presença do professor e da existência de escolas. Educar-se, do ponto de vista do educando, é um processo de informar-se, isto é, um processo de re-agir (ver noção de “feedback” em cibernética e da “acomodação” em J. Piaget). **Se a atmosfera cultural estiver saturada de informação, não se tornará o processo um processo sistemático (escola) de provocação das reorganizações que constituem o fenômeno educativo.** A grande chance dos países desenvolvidos talvez seja a mutação de seu processo escolar (grifos nossos).

Se há 52 anos se vislumbrava a autoeducação e a capacidade de aprendizado sem a necessidade da escola e, ao mesmo tempo, a saturação de informação no meio social – o que, não necessariamente implica em conhecimento -, tem-se um paradoxo exposto: a escola passa a não mais representar a sua função social e, ao mesmo tempo, torna-se necessária dada a incapacidade de uma linearidade de informações dadas, diluídas, sem uma heurística e notoriamente conferida como promotora do avanço social e da paridade entre as nações evoluídas, não se tendo no horizonte que nações dominantes e nações dominadas ainda constituem a ordem mundial. Não obstante, o papel de elemento emancipador da educação fica, no caso, como uma extensão objetiva dos interesses do capital na captação do homem aos seus propósitos expansionistas, de domínio e de exercício sobre a vida humana.

Grosso modo, uma distopia muito próxima do que o cinema trata: uma sociedade em que possuir o conhecimento equivale a ter poder; a informação é manipulada aos interesses daqueles que querem dominar o maior número de seres humanos.

Um exemplo disso, pode-se ver na tabela a seguir deliberadamente trabalhada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, expondo a diferença entre a prosperidade e a conformidade, o que, de fato, expõe uma sociedade talhada pelos ditames do mercado e da prosperidade conferida por uma ideologia calvinista de prosperidade, sem cooperação e da promoção de si mesmo, da visibilidade e da busca constante pelo sucesso a todo o custo.

Sintomaticamente, encontra-se nos manuais das disciplinas do NEM, estimulando uma competição desigual entre os pares escolares.

## Quadro 10: As duas mentalidades

<b>Mentalidade Rica</b>	<b>Mentalidade Pobre</b>
Assume os próprios riscos	Culpa os outros e o Governo
Vê as adversidades como aprendizado	Vê as adversidades como insuperáveis
Têm ânsia de aprender	Acha que já sabe tudo
Fala de patrimônio e negócios	Fala de itens supérfluos
Planeja o futuro	Não planeja o futuro
Sente-se merecedor do dinheiro	Não se sente merecedor do dinheiro
Sonha, planeja e realiza	Apenas sonha
Foca nas oportunidades	Foca nas adversidades
Admira pessoas bem-sucedidas	Despreza pessoas bem-sucedidas
Faz o dinheiro trabalhar	Trabalha pelo dinheiro

Fonte: SEEDPR, 2023.

Organização feita pelo próprio autor.

Tal tabela representa exatamente o que Ravitch (2011), Spring (2018), Gentili e Da Silva (2015), Freitas (2018) e Ianni (2019) tanto asseveram: tornar a educação um grande negócio, esvaziar o conteúdo curricular introduzindo novas disciplinas identificadas com o mercado e a promoção de um empreendedor, separar os aptos dos inaptos e conduzir todo o processo educacional para o pragmatismo empresarial.

Freitas (2018, p. 78-79) enfatiza o processo do capital em subverter a educação aos seus propósitos propondo uma reforma que, no fundo, trata-se de atender os objetivos do capital-empresa, usando procedimentos que:

podem ser vistos nos procedimentos da reforma empresarial da educação: *padronização* através das bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), *testes censitários* (etapas 2 e 4) e *responsabilização verticalizada* (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “*alinhamento*”. Uma vez instalado o ciclo, leis passam a regulamentar os processos de responsabilização e a definir como o cumprimento ou não das metas afeta o acesso a recursos federais ou locais (editais de licitações específicos, acesso a programas ou dotações especiais, bônus de mérito etc.), e definem a responsabilização dos gestores. A qualidade da educação torna-se também uma questão dos “Tribunais de Contas”, nos vários âmbitos da administração, que passam a poder vetar gestores e rejeitar as suas prestações de contas anuais.

Nada mais óbvio: um processo que se encadeia com outro e, por fim, alcança-se o objetivo primário de estabelecer o conceito de empresa e toda a sua estrutura dentro da própria escola. Estabelecendo um currículo moldado aos interesses mercadológicos, passo seguinte é conscientizar a “necessidade” da mudança, da adaptação do discurso e da ideia de uma nova realidade educacional, capaz de empoderar o aluno e exigir uma educação de qualidade. O amplo uso da tecnologia como apoio e as mudanças nas avaliações e a gradual mudança nos materiais pedagógicos – adaptados aos aparatos tecnológicos -, a horizontalização das funções pedagógicas e as mudanças na rotina de trabalho que, por fim, também afetam a rotina pedagógica.

Mas, o intuito de precarizar e entregar a educação pública às mãos das empresas educacionais não reside somente na transferência de recursos por meio de bolsas ou de outras formas de captar recursos se faz necessário uma mudança substancial para a consolidação dos interesses do capital: a mudança do currículo que revela e omite, ao mesmo tempo, os seus interesses: por trás da defesa dos interesses de alinhamento aos projetos educacionais internacionais, a sanha das empresas educacionais, empresas de tecnologia e de institutos que oferecem formação continuada no intento de formatar docentes para a lógica empresarial.

E o currículo é a forma óbvia e eficiente de precarizar a educação, principalmente na rede pública.

#### **5.4. O currículo empresarial e a precarização do Ensino Médio**

John Taylor Gatto (2019) projetou-se no cenário literário estadunidense como um experimentado crítico do sistema escolar estadunidense. Tendo lecionado por muitos anos e experimentado as mudanças no sistema educacional visivelmente excludente e voltado para os interesses capitais (RAVITCH, 2011; SPRING, 2018) delimitando os grupos de estudantes, premiando os melhores professores localizados em distritos, concentrando os “fracassados escolares” em distritos escolares de maioria negra, latino-americana, de baixa renda e com altos índices de desigualdade social. Dito de outra forma, manter-se a precariedade educacional como forma de controle social e manutenção de um sistema opressor, limitador e limitante socialmente.

Gatto (2019) ao acusar que a reforma educacional estadunidense tendia ao mais do mesmo, ou seja, mantém incólume a educação elitista, promove a pouca ascensão da classe média e precariza a educação para as classes mais baixas.

O currículo é a chave para a que a educação estadunidense fosse cooptada para os interesses do capital e, da mesma forma, fosse útil como um grande laboratório para as mudanças em escala global. Esse mesmo currículo, segundo Gatto (2019), impõe um modelo empresarial à educação, extrai a produção constante de resultados e aliena o estudante para o mercado.

Assim, a intenção direta da reformulação curricular não é a da promoção, mas o de manter os interesses capitais dentro da educação, de uma educação elitista intocada e de submissão das massas aos interesses capitais, da exclusão e das contínuas reformas que visam atender a insidiosa gula do capital.

Gatto (2019, p. 52), de certa forma, faz uma ponte com a atual discussão sobre o NEM e a própria BNCC em que:

O debate atual sobre termos um currículo nacional é uma farsa. Já temos um currículo nacional (...). Esse currículo produz uma paralisia física, moral e intelectual, e nenhum currículo de conteúdos será suficiente para reverter seus efeitos hediondos. O que atualmente se debate, na nossa histeria nacional sobre o fracasso escolar, não leva em conta o principal. As escolas ensinam exatamente o que se pretende que ensinem, e fazem isso muito bem: como ser um bom egípcio e permanecer no seu lugar da pirâmide.

O currículo é a espinha dorsal entre o conhecimento a ser trabalhado em uma série atendendo, de forma específica, às necessidades e gradual processo cognitivo de um aluno. De certo modo, o currículo espelha os anseios e propósitos da educação na formação integral do ser humano, capacitando-o conscientemente para atuar na sociedade não somente por meio de sua profissão como, também, no papel ativo de exercício de sua cidadania. O currículo também exerce a função de ação política (FREIRE, 2015), ou seja, permite a formação da consciência crítica, reflexão e ação do indivíduo em seu tempo, na sociedade onde vive e participa e dando-lhe a condição de transformá-la. Esse compromisso é evidenciado no fazer didático, na prática interativa-cognitiva estabelecida entre o aluno e o professor.

O currículo é um instrumento de poder por apresentar a capacidade de emancipação do indivíduo promovido pelo conhecimento de fato e da autonomia

conferida na ação desse mesmo indivíduo ou num instrumento de dominação direcionando conteúdos e formas de pensamento irreflexos, repetitivos, desconexos da realidade e reproduzindo o senso comum.

A banalidade da educação e da ausência de pedagogias orientadoras, há décadas suplantadas por métodos empresariais à educação, torna o espaço da sala de aula e da interação de conhecimentos de forma rasa, incipiente e voltada para a produção de resultados, retirando o espaço de interação e construção do conhecimento formando uma geração de indivíduos desconectados da realidade ao seu redor, incapazes de um pensamento autônomo e de promoção da cidadania e, grosso modo, contamina todo o sistema cujos efeitos foram já discutidos nessa tese.

O currículo é reflexo de uma política educacional direcionada e cujos atores e protagonistas são-nos conhecidos. Por sua vez, esse mesmo currículo direciona-se por mãos cujos interesses não pautam o bem coletivo, mas o privativo e de forma sutil direcionam os conteúdos revestidos de uma modernidade e consonância com o que está em voga no mundo contemporâneo. É evidente que os organismos internacionais, suas conferências e aríetes nacionais cooptam a construção de um currículo que atenda às suas necessidades.

Não somente um currículo feito à imagem e semelhança dos interesses do capital como a mudança na estrutura de ensino – conteúdos, carga horária, atividades – como penaliza estudantes, professores, coordenadores e orientadores educacionais funções que estão diretamente vinculadas aos docentes e alunos. Dentro dos currículos apresentam-se as metas (colocadas como competências e habilidades) a serem alcançadas mediante as avaliações e o conteúdo oferecido. Um currículo diversificado que “atende” aos anseios dos alunos permitindo-lhes escolherem o que cursar e vislumbrar a possibilidade de serem empreendedores de si mesmos.

O novo currículo assumido como inovador e avançado, promove mudanças estruturais na forma de ensino e formação do aluno. Alguns componentes curriculares são mantidos, porém com número de horas/aula em quantidade menor do que no currículo anterior, compreendida como FGB (Formação Geral Básica), dividindo as disciplinas em 4 áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas) compreendendo as disciplinas comuns presentes na matriz curricular da BNCC.

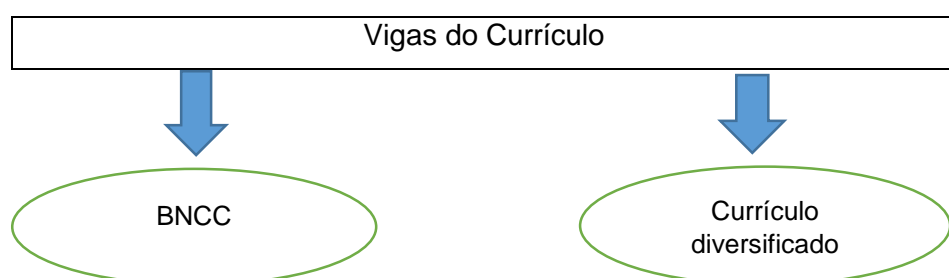
Carneiro (2020) estabelece que a proposta de um novo currículo atende a dois princípios consagrados nas conferências internacionais sendo a garantia de que “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados a todos os alunos” (p. 44) e, da mesma forma, que a sala de aula seja um ambiente investigativo, um grande laboratório que instiga o desenvolvimento da competência “utilizada no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares (preparação para o mundo do trabalho) e entendidos (os conhecimentos) de forma ampla, envolvendo conceitos, procedimentos, valores e atitudes” (p. 44-45) embora estejam distantes de uma pedagogia que propicie a autonomia do estudante quanto o que lhe é ofertado.

Essa parte que complementa o currículo é chamada de parte diversificada, ou seja, conteúdos que complementam e possibilitam aos estudantes práticas que o coloquem em consonância com os interesses do mercado e o do mundo do trabalho em transformação.

A manutenção da estrutura curricular obrigatória, mantém-se presente na BNCC constituindo-se como o núcleo duro de disciplinas que devem ser ministradas pelas instituições de ensino. A parte diversificada ou também conhecida como Itinerário Formativo (IF) ou Currículo Diversificado (CD) apresenta disciplinas ofertadas aos alunos como forma de aprofundamento das áreas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na forma de oficinas ou observatórios, laboratórios de pesquisa, mesclando as turmas de acordo com as opções feitas pelos alunos no ato da matrícula.

Carneiro (2020) a representa como os sustentáculos de uma estrutura (a BNCC) que ancoram a conjectura onde o currículo reside conforme representação abaixo:

**Figura 1: A estrutura curricular e sua sustentação**



Conteúdos obrigatórios

Disciplinas eletivas

Fonte: Carneiro (2020, p. 96) com adaptações.

O que compõe esse currículo diversificado? Também denominado de Itinerário Formativo, compõe-se de disciplinas que, em muitos casos, não atendem as demandas dos alunos e são indicadas – em grande parte – pelas empresas educacionais ofertadas por meio de suas plataformas. A composição do material é orientada por profissionais do ramo transportando a linguagem mais acessível ao universo do estudante. Não se apresentam com um conteúdo profundo, pelo contrário, o mais superficial para atender a um período/semestre ou mesmo ano.

Em tese, as disciplinas eletivas visam oferecer a natureza investigativa diluídas em nomes que procurem atrair a atenção dos alunos. Embora direcionadas para a produção de resultados, surgem com o objetivo de direcionar o aluno à escolha profissional e atendimento das múltiplas profissões advindas das transformações no mercado de trabalho. Carneiro (2020) alerta que o artigo 35, parágrafo 1º da BNCC, o currículo diversificado é definido em cada sistema de ensino e em harmonia com a BNCC articulando-se com os contextos histórico, econômico, social, ambiental e cultural (p. 97), ou seja, preferencialmente, deve-se entender a condição social onde a escola se localiza e as condições, nas quais os alunos se inserem.<sup>75</sup> De nada adianta propor uma disciplina eletiva com o nome pomposo deslocado da realidade em que se encontra a comunidade educativa. A flexibilidade conferida pela BNCC cria distorções muito claras entre as vivências e experiências sociais dos alunos em total dissonância com as ofertas de disciplinas, quer sejam presenciais, quer sejam virtuais. Algumas se propõem como extensão do conteúdo trabalhado em sala de aula prejudicado, em parte, pela redução das aulas e outros assumem a disciplina como forma de compensar a redução de horas na disciplina que ministra mesmo que não seja de sua área de formação.

---

<sup>75</sup> Na rede pública de ensino do Distrito Federal, esse currículo diversificado atende pelo nome de Currículo em Movimento, adaptado às situações, vivências e experiências sociais dos próprios educandos e trabalhados em forma de projetos interdisciplinares destinados aos alunos e ambientado em suas realidades.

Nesse caso, evoca-se o notório saber para suprir o vácuo de disciplinas/docentes ainda que não estejam totalmente habilitados em ministrar a disciplina, porém “a educação tem prioridade em situações como essa”.

Em sua natureza, o currículo deve atender diretamente aos interesses da sociedade e do estudante, propiciando-lhe a formação integral, intelectual e capacitando-o à plenitude da cidadania. O aspecto de preparação ao mercado de trabalho, por sua vez, há mais de 6 décadas, fora competência dos chamados currículos técnicos, preparatórios para o mercado de trabalho concomitante ao conteúdo obrigatório com as disciplinas de caráter técnico. A BNCC apresenta-se dúbia quanto ao caráter de formação técnica visando o mercado de trabalho, visto que, tendo a abrangência nacional subentende-se voltar à educação pública a obrigatoriedade de prover tal formação em seu currículo, ao mesmo tempo em que isenta as instituições privadas da obrigatoriedade da oferta de ensino técnico.<sup>76</sup>

Houve situações em que, na construção da LDB 9394/96, pudessem já indicar uma mudança futura no currículo nacional como a extensão de dias letivos (outrora 180, agora 200 dias) de natureza política. O próprio senador fluminense Darcy Ribeiro fora um dos entusiastas para o estabelecimento de um currículo nacional visando abranger o maior número de crianças, adolescentes e jovens nos moldes da experiência exitosa na cidade do Rio de Janeiro com a criação dos CIEPS, da escola em tempo integral e de espaço sócio-interativo que promovesse e trabalhasse as potencialidades dos alunos. A adaptação de um currículo que, ao mesmo tempo permitisse a formação, a integração dos saberes, a capacidade de desenvolvimento das habilidades presentes nos alunos, aliados a uma estrutura propícia para potencializar esse desenvolvimento como um todo dependia não somente de uma política de governo, mas uma política de Estado, ajustando-se aos tempos e avanços da sociedade sem perder a sua essência e objetividade.

---

<sup>76</sup> Cabe aqui um destaque importante: há escolas confessionais privadas que oferecem o ensino regular – no período matutino – aos alunos carentes e os pagantes deixando o período vespertino para a formação profissional. Entendia-se ser possível conciliar as duas formações sem nenhum prejuízo à oferta de ensino regular e técnico no mesmo espaço. Entretanto, a BNCC categoriza o ensino em tempo integral, com uma quantidade de horas a serem cumpridas em um ano o que, por fim, precariza o turno vespertino para o ensino técnico. O impacto na comunidade com o gradual fechamento do curso técnico, gratuito, voltado para a comunidade carente e oferecido pelo Colégio Marista de Colatina (ES), vê-se, desse modo, em uma evidente questão: o fechamento para a ampliação da jornada do tempo integral aos alunos e o conseqüente fechamento da oferta de formação técnica ou manter, de forma contínua, duas “escolas” em um mesmo espaço, corpo técnico-pedagógico, docentes sem a perda da qualidade de ensino? Uma falha que demanda uma grande reflexão e ação por conta dos vácuos que se apresentam na BNCC.



Freire (2015) enfatiza o poder real do currículo não está numa correlação de saberes e de conteúdos instruídos aos alunos: o currículo deve ser algo real, que permita a intermediação entre educando e educador, tenha o caráter afetivo (no sentido de afetar), político (de despertar a consciência e a participação ativa dos sujeitos), ético (vise respeitar as diferenças, opiniões e diálogos e promova o diálogo altero), formativo (fomentar o saber e o conhecimento em prol da emancipação do sujeito e de sua escolha profissional como um elemento de transformação do mundo). Esse aspecto, ao que parece, foi posto em suspensão quando da discussão para um currículo voltado, em sua essência, às necessidades do mercado.

Ética, formação, diálogo, promoção da cidadania, política, pedagogia e ideologia são substituídas pelo nefasto neologismo capital humano.

Spring (2018) mostra o caso de uma transformação no currículo alardeada como uma guinada necessária para a promoção do progresso e que, por fim, precarizou e expôs ainda mais a desigualdade promovida diretamente pela educação.

O país em questão é a Polônia, localizado no leste europeu. Assim como muitos países dessa região, a desigualdade social, o desemprego, a baixa instrução faz com que muitos jovens emigrem dentro da União Europeia em busca de melhores oportunidades de trabalho, deixando para trás um país sem perspectivas para o futuro, com índices de desemprego e pobreza que constituem um desafio ao Estado em prover e promover políticas públicas eficazes. A solução encontrada não veio da articulação social, dos sindicatos, das entidades públicas, e sim, da Confederação Polonesa dos Empregadores Privados, denominada, Lewiatan. De acordo com Spring (2018, p.108-109) essa entidade, alinhada com os interesses corporativistas e com as dinâmicas do Grupo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e seus parceiros, propõe:

trabalhando com o projeto “Depósito de boas práticas para mobilidade de talento”, da Federação Econômica Mundial, para pressionar o sistema de educação nacional a alinhar os seus currículos com as habilidades necessárias aos negócios poloneses. A Confederação afirmou “que não obstante a alta taxa de desemprego, as empresas têm grandes dificuldades de encontrar trabalhadores adequados. Isso se deve ao fato de que os que procuram por trabalho, os desempregados e os formados em escolas e universidades, são insuficientemente qualificados”.

Alinhando os propósitos com entidades como o Todos pela Educação e as fundações dos bancos privados, a reforma curricular tende a um só propósito: fornecimento de mão-de-obra qualificada ainda que num mercado mais restrito. Não obstante, as reformas curriculares foram acompanhadas de reformas que mexem nos aspectos previdenciários e trabalhistas, subentendendo que, para o capital, quanto menos direitos trabalhistas e previdenciários, a educação precarizada e instrumental atende aos seus interesses e objetivos diretos.

A questão que paira é: e quanto àqueles que não se adequam ao perfil do mercado, que destino lhes cabe? Basta vermos como as duas realidades com a BNCC e o NEM se apresentam nas redes pública e privada e nos indicadores oficiais do SAEB, que apresenta um sinal desolador embora, a todo custo, venda-se a ideia de que, com ajustes e adequações devidas, a BNCC apresentará como um ganho social para a educação e para o progresso do Estado brasileiro.

Se o caso polonês resultou na precariedade do sistema educacional nacional, a busca por um modelo ideal estaria bem próxima e num pequeno país báltico chamado Estônia.

Considerada o melhor sistema educacional do mundo ocidental, a Estônia é a nação mais conectada do mundo e sua mudança curricular permitiu o investimento em tecnologia e do empreendedorismo digital. A “transformação educacional” estoniana atendeu aos mesmos princípios ditados pelos organismos mundiais – Banco Mundial, FMI, Unicef – que propagavam uma revolução na sociedade. Para tanto, o receituário fora o mesmo para todas as nações:

- a) oportunidades iguais para todos, com oferta de ensino público, gratuito e próximo do local de residência;
- b) criação de um currículo nacional base, que desse espaço e flexibilidade para a sua adaptação por escolas e professores;
- c) qualificação acadêmica dos professores em todos os níveis educacionais;
- d) infraestrutura escolar e digital, com foco no acesso à internet e capacitação de professores.<sup>77</sup>

Destaca-se que a criação de uma infraestrutura escolar e digital pelo Estado permitiu que empresas de tecnologia pudessem ofertar serviços diretos ao estado

---

<sup>77</sup> Conforme pode ser encontrada na matéria “Estônia: como a melhor educação do Ocidente ajudou a construir o país mais digital do mundo” em <https://mercadoeducacao.com.br/educacao-na-estonia/>. Acesso em 24 abr. 2023.

estoniano. O próprio estado firma contratos com empresas educacionais para a formação, seguindo à risca as determinações da tríade Banco Mundial, FMI e Unicef, promove as mudanças necessárias que revertessem a sociedade estoniana melhores oportunidades de trabalho, renda e progresso.

A educação estoniana rendeu-se às avaliações de larga escala, das quais acaba por se destacar na avaliação internacional PISA com indicadores que põem-na acima das nações escandinavas (Finlândia, Dinamarca, Suécia, Islândia e Noruega) e dos demais membros da OCDE conforme quadro a seguir:

**Quadro 11: Ranking dos países na avaliação PISA - 2018**

País	Leitura (Pontuação)	Matemática (Pontuação)	Ciências (Pontuação)
China	555	591	590
Cingapura	549	569	551
Macau (China)	525	558	544
Hong Kong (China)	524	551	517
Estônia	523	523	530
Canadá	520	512	518
Finlândia	520	507	522
Irlanda	518	500	496
Coreia do Sul	514	526	519
Polônia	512	516	511
Suécia	506	502	499
Nova Zelândia	506	494	508
Estados Unidos	505	478	502
Reino Unido	504	502	505
Japão	504	527	529
Austrália	503	491	503
Taiwan	503	531	516
Dinamarca	501	509	493
Noruega	499	501	490
Alemanha	498	500	503

Fonte: <https://mercadoeducacao.com.br/>. Acesso em 24 abr. 2023.  
Elaboração do próprio autor.

Como percebido, nenhum país da América Latina figura entre os 20 primeiros no ranqueamento da OCDE. As mudanças a serem operacionalizadas demandam questões não meramente educacionais, mas políticas. E nessas questões políticas,

os parlamentos nacionais respondem pela pressão pela implementação de bases consonantes com os interesses dos organismos financeiros internacionais e as empresas de educação. Por outro lado, há a pressão dos movimentos pró-educação e pela garantia constitucional irrestrito à educação gerando tensões e intervenções do Estado nas querelas que surgem. Não obstante os problemas decorridos no Chile em 2019, durante o governo de Sebastián Piñera cuja reação popular às medidas ainda mais precarizante que afetavam a área social – saúde, educação, sistema previdenciário privatizados além do aumento nas tarifas de água, luz e transportes – mostram que nem tudo é permitido ao neoliberalismo sem que haja a reação contrária – a mobilização popular – passivamente.

Os movimentos sociais pró-educação têm agido com grande ênfase no questionamento ou imposição de uma matriz curricular que não atende às demandas reais dos estudantes, muito embora intensifique o regime integral no ambiente escolar e o aumento da carga horária no ensino médio e, ao mesmo tempo, mostre a sua face de Jano aliando a ideia de progresso com o arcaísmo que ainda vigora nas políticas educacionais que não visam o estudante diretamente e sim a manutenção de um sistema excludente ainda mais intensificado por um currículo que leva a lugar nenhum. Se evidencia que, com o alinhamento aos interesses capitais, substitua-se todo e qualquer resquício de formação da consciência crítica como, também, legue-se ao ensino superior a formação de profissionais inaptos, incapazes e voltados a reprodução do mais do mesmo, do senso comum e das vis estruturas sociais onde mantêm-se os seus lugares de origem e posição nos estratos sociais (FERNANDES, 2015).

Qualquer iniciativa de promoção da criação de um currículo emancipatório no Brasil encontrou ferrenhas barreiras – ora por meio de setores da sociedade, ora pelo Estado ou pelos interesses estrangeiros que aqui se apresentam há tempos – além daquelas que se reproduzem no cotidiano social e caracterizam o lugar dos indivíduos nos estratos sociais. Esse mesmo cotidiano se expressa nas inúmeras situações de preconceito e exclusão social aos quais, os alunos das escolas públicas colocam-se em evidência.

Muito se propaga nos meios de comunicação social a necessidade de uma grande reforma educacional que priorize o progresso e o avanço nas pesquisas que possam tornar o país autônomo e destacado entre as grandes nações do mundo

contemporâneo. A reprodução da lógica do mercado se apresenta evidente nos discursos, nos fóruns, nas matérias jornalísticas que propõem uma “culpa compartilhada” entre o Estado e a sociedade no fracasso escolar público e na falta de transparência na gestão dos recursos destinados ao ensino público. Por sua vez, omitem a outra face da moeda onde, nas escolas privadas, a reprodução dos mesmos mecanismos sociais se apresentam em igual teor guardadas poucas diferenças.

A intensificação da carga horária no NEM apresenta uma carga total de 3.400 horas, distribuídas em 1.800 horas na Formação Geral Básica (FGB) e 1.600 horas no Itinerário Formativo (IF) e a diversificação curricular onde são oferecidas novas disciplinas em consonância com as novidades do mercado e a redução e quase ausência das disciplinas de formação crítica como a Filosofia e a Sociologia. São colocadas novas disciplinas que permitam ao educando entender e participar na dinâmica de interação entre conhecimento e ação direta no cotidiano social.

O currículo abaixo é de uma das maiores empresas de educação brasileira, na Formação Geral Básica (FGB) voltada para a primeira e segunda séries em quantidades de aulas:

**Quadro 12: Currículo da FGB – NEM - 2023**

Formação Geral Básica – Ensino Médio - 2023			
Áreas de conhecimento	Componentes curriculares	1ª série (aulas)	2ª série (aulas)
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	2
	Arte	1	1
	Língua Inglesa	1	1
	Educação Física	1	1
Matemática e suas tecnologias	Matemática	2	2
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	3	3
	Física	3	3
	Química	3	3

Ciências Humanas e Sociais aplicadas	História	2	2
	Geografia	2	2
	Filosofia	1	1
	Sociologia	1	1
FGB (total de aulas semanais)		22	22
Total de horas anuais		733 horas	733 horas

Fonte: Rede Claretiano (2023)  
Tabela elaborada pelo próprio autor.

No que se refere ao itinerário formativo (IF), o currículo se diversifica dentro das áreas de conhecimento com disciplinas com nomenclaturas que aparentemente estão em consonância com os “interesses dos alunos” conforme quadro abaixo:

**Quadro 13: Disciplinas componentes do Itinerário Formativo (IF)**

Itinerário Formativo – Ensino Médio			
Área do conhecimento	Componentes curriculares	1ª série (aulas)	2ª série (aulas)
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Observatório de fenômenos biológicos	2	2
	Investigação e Análises Químicas	2	2
	Oficina investigativa de Física	2	2
Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Oficina de Literatura	1	1
	Criação e Estudos de Artes	1	1
	Observatório geográfico	2	2
	Análises historiográficas	2	2

Núcleo acadêmico comum	Práticas de Argumentação e produção de texto	2	2
	Investigação matemática	3	3
	Projeto de Vida	1	1
Eletiva	Debates Contemporâneos	1	1

Fonte: Rede Claretiano (2023).  
Tabela elaborada pelo próprio autor.

A carga horária total do itinerário formativo (IF) compreende 400 horas/anuais. Em seu cômputo geral (FGB + IF) têm-se o total de 1.133 horas anuais para as cada uma das séries iniciais do ensino médio. Como a própria BNCC permite adequar o currículo à realidade local, delega-se às redes de ensino, entes públicos (municípios, estados e o DF) e privadas a adequação de seu currículo à realidade local o que acaba por acarretar distorções que não agradam nem aos destinatários (educandos) e tão pouco aos que estão a eles vinculados (docentes, coordenadores pedagógicos).

Dupas (2003) traz à tona a duplicidade do discurso entre a modernidade e a tradição. Entende-a como uma relação de antagonismo e um movimento dialético que permite ver as contradições que se refletem em nosso cotidiano social. No campo educacional, essa relação se apresenta nos discursos educacionais seja por meio dos

agentes públicos e da *intelligentsia*, formadores de opinião e entidades empresariais de educação contra a ação das entidades de estudantes, professores e agremiações que lutam pela educação pública, gratuita e de qualidade.

Segundo Dupas (2003, p. 25):

A modernidade refletiu, assim, a emergência de conflitos estruturais na sociedade que não podiam ser mais regulados diretamente pelas normas culturais e pelo peso da tradição.

Até hoje *moderno* nos recorda o sentido de emancipação da humanidade e dos indivíduos utilizando a ação reflexiva dirigida pela razão e associada a ideais de liberdade, igualdade, justiça e progresso.

O que corrobora pelo fato da tão propalada reforma educacional os ideais acima descritos e, com ênfase, o progresso. A importação de sistemas educacionais falhos e precarizantes (cf. RAVITCH, 2011, SPRING, 2018) apontados como a grande revolução na educação e promoção do progresso, de fato, da nação brasileira. Porém, com um currículo evasivo e cheio de falhas, a intenção clara é de um darwinismo social-educacional: as escolas mais adaptadas e cuja formação de perfis atendem à formação diversificada e estimulada à competitividade irão se sobressair num mercado concentrado, competitivo e altamente qualificado; os demais serão a base de sustentação como incentivo ao empreendedorismo, na ideia de que, não havendo um encaixe no mercado como um trabalhador, propunha-se ser o patrão de si mesmo, mantendo um sistema vil e precarizantes acrescidos da ideia de uma meritocracia estruturante e a exclusão de muitos.

Fernandes (2020, p. 59) apontava a importância da educação como um forte instrumento para o equilíbrio social muito embora as escolas precisem ser espaços de socialização, interação, promoção e reconhecimento da dignidade entre os seus pares. O conhecimento – objeto central da existência da escola – deve tornar-se um elemento comum na prática educacional de forma partilhada e construtiva entre os educandos e a formação crítica, ou seja, política e ativa, cidadã e questionadora e, por fim, democrática.

Nisso:

A democratização do ensino, hoje, já não se confunde com a universalização do Ensino Primário. Trata-se de democratizar todas as oportunidades educacionais, de estabelecer um polo popular e operário que compartilhe das mesmas garantias educacionais que se



universalizam nas classes médias e altas. Os de cima precisam aprender o que é uma cultura cívica, através das escolas primárias e secundárias; os de baixo precisam chegar, em massa, a essas escolas e, entre outras coisas, também devem socializar-se para ter peso e voz na sociedade civil. (...) Ao contrário, **as escolas têm de deixar de ser unicamente instrumentais para a dominação burguesa e a difusão da ideologia das classes dominantes. Além do mais, elas põem em causa a hegemonia estrangeira e a preponderância das ideologias das nações capitalistas centrais e de sua superpotência na “construção da nossa cabeça”** (grifos nossos).

A associação entre o capitalismo dependente e a educação, em Fernandes (2020) encontra os ecos de sete décadas atrás reproduzindo-se, hoje, da mesma forma: o processo democrático promovido pelo currículo, pela função da escola, pela política estatal educacional e a garantia do direito universal de acesso à educação ainda ecoam, dessa vez com mais força, na ressignificação do papel da escola e da educação como um todo: como promotora e formadora de um cidadão consciente, ativo e participativo na sociedade de seu tempo. A utopia – ou persistência de Florestan Fernandes – é que, por meio da educação, a justiça social e o exercício da cidadania minorariam os atuais problemas embora exigiriam pessoas formadas nos bancos escolares aptas e determinadas em promover o processo educacional de forma ininterrupta. O desafio seria entre os egressos dos bancos escolares contra a trama burguesa associada ao grande capital em capitalizar a educação para seus interesses mediatos, imediatos e futuros.

Em suma, tudo o que as atuais matriz e currículo não querem: sujeitos críticos, participativos, cômicos de seu papel ativo em uma sociedade onde, cada vez mais, encontram-se fendas sociais que chegam às salas de aula. O que se observa é que, a incapacidade de mobilização social e a busca constante por superação no modelo empresarial de educação. Quanto mais forem implementadas técnicas, tecnologias, exames, exigências e busca por uma excelência jamais alcançada, mais a precariedade se firma como elemento contrastante à educação atual.

Porém, nem tudo está perdido: é a resistência de grupos pró-educação, de notáveis da sociedade, das agremiações de estudantes e de docentes que questionam a legitimidade e a captação da educação pública aos interesses privados, via de regra, de captura dos recursos destinados à educação pública em prol dos interesses particulares. Cássio e Catelli Jr. (2019, p.17) também acusam o golpe promovido em torno da politização e instrumentalização do capital sobre uma matriz distante dos anseios diretos dos interessados e com a total conviência das

representações políticas. Ao apontarem os interessados diretos, que submetem a orientação e direção das políticas de educação para uma mensuração contínua, capazes de identificar os nichos onde, de forma efetiva, podem ser reparadas e aprimoradas para seus fins comerciais.

Assim:

É de fé inquebrantável nos testes padronizados que resultam políticas como a BNCC (ao menos desde a sua primeira versão) e a reforma do Ensino Médio. É dela que brota a obsessão pelos *rankings* da avaliação em larga escala internacional conhecida como Pisa (*Programme for International Student Assessment*), cujos resultados trienais são tratados como vergonha nacional pelos mesmos meios de comunicação que agora saúdam a chegada da BNCC. (...) Diante de uma avaliação que compara países tão diferentes, fica a pergunta sobre como cada um deles alcançou posições de destaque nesses *rankings*. Para quem crê na mística dos indicadores, a resposta está nas boas experiências internacionais, que deveríamos aproveitar e replicar por aqui. Para quem se preocupa com aquilo que os indicadores não são capazes de aferir, talvez *não* seja pensando nos problemas da Austrália – e copiando suas políticas de currículo – que faremos avançar a educação no Brasil.

Um dos erros crassos da formação de uma base e um currículo não está em olharmos para os problemas e falhas decorrentes do processo educacional e de políticas tendenciosas a manter o *modus operandi* e, mediante isso, operarmos e construirmos uma base que represente e espelhe a realidade nacional, ao mesmo tempo que dê autonomia para a formação holística do educando abrindo-lhe espaço para a ação política, posicionamentos e compreensão da realidade social onde se insere, permitir a participação democrática e que, por extensão, permitirá um currículo que identifique os problemas, seja construído de forma participativa, aproprie-se de pedagogias eficazes e gestadas em nossa experiência social. Promover, de fato, a emancipação e a construção democrática de educandos, docentes, sociedade e a resistência a um modelo educacional que coloca gerações seguintes à periferia social, laboral e de indivíduos desprovidos de voz, vez, direitos e incapacidade de ação ante as investidas do capital.

Travestido como um currículo democrático, a BNCC e o NEM usam do aparato empresarial e midiático para atacar os estados e as políticas burocráticas para a educação, tornando-a obsoleta, ultrapassada e que propicia a evasão escolar, o desestímulo docente e o espaço escolar apresenta-se como um espaço de confronto e balbúrdia. Sutilmente, revestiu-se a BNCC como a “tábua de salvação da educação

nacional” e da capacidade de elevar a educação nacional aos patamares internacionais.

O papel dos veículos de comunicação ao trabalharem o aspecto da consciência humana de forma a conduzirem aos dados empíricos que mostram serem necessárias as reformas. Não necessariamente, ocultam – ou omitem – os dados reais e as condições pelas quais, a educação brasileira deveria ser analisada microscopicamente, não somente pelas últimas duas décadas, mas pelas últimas seis décadas e, quiçá, por mais de um século. A educação é o reflexo imediato de uma sociedade que não promove seus indivíduos, mantém na periferia os excluídos e, aproveitando-se das fragilidades do Estado, permite investimentos a conta gotas. Uma das formas do argumento de apelo a ignorância mostra-se nos números divulgados pelo MEC e, do qual, Cássio e Catelli Jr (2019, p. 26) expõem como sendo, em números reais, 143.928 contribuintes para a BNCC ante os 12 milhões de contribuições à consulta pública (o que indica uma majoração de 8.400%). O instrumento de mentir ou omitir a verdade consolida-se como uma das formas diretas de ludibriar e inflar números ditos “oficiais”.

Um desses elementos, apresenta-se nos números de matrículas no ensino médio oferecidos pelo IBGE/Pnad contínua e Censo Escolar/Inep conforme quadro abaixo:

**Quadro 14: Matrículas no Ensino Médio por categoria**

Matrículas no Ensino Médio			
IBGE/PNAD contínua			
Categoria	2001 (em %)	2012 (em %)	2022 (em %)
15-17 anos matriculados na escola.	78,4	88,2	94,2
Jovens 15-17 anos matriculados no Ensino Médio	38,4	60,6	75,5

Fonte: IBGE/PNAD contínua (2022) / Fundação Abrinq (2023).  
Tabela elaborada pelo autor.

### Quadro 15: Matrículas no Ensino Médio por categoria

Matrículas no Ensino Médio				
Censo Escolar/INEP				
Matrículas	2018 (nºs absolutos)	2019 (nºs absolutos)	2020 (nº absolutos)	2021 (nºs absolutos)
Rede pública federal	209.358	224.113	233.330	229.948
Rede pública estadual	6.527.074	6.266.820	6.351.444	6.562.930
Rede pública municipal	41.460	40.565	40.030	42.541
Rede privada	932.037	934.393	925.949	935.158
Total apurado	7.709.929	7.465.891	7.550.753	7.770.577

Fonte: Censo Escolar/INEP (2023) Fundação Abrinq (2023).  
Tabela elaborada pelo autor.

Há uma clara percepção de que o movimento de ocupação de vagas na rede pública de ensino, quer seja em âmbito federal, estadual ou municipal, evidencia-se um contingente massivo de alunos nesses segmentos, mesmo com a precariedade de algumas estruturas de ensino, constante presença de professores contratados temporariamente e evasões decorrentes por trabalho ou mesmo por desestímulo.

Além disso, a violência e a pauperização contribuem diretamente para a evasão escolar e que fica ainda mais evidente com a precarização de um currículo que não apresenta atrativos, não promove mudanças substanciais no ensino e na vida do educando fazendo com que a educação seja vista como desnecessária. Ocorre, também, no ambiente escolar privado com a ênfase de que os resultados das avaliações de larga escala possam ser maquiados e ocultados de seus resultados finais.

#### 5.5. O material didático

A lei nº 13.415/2017<sup>78</sup> institui o NEM não só pretende fazer uma “reforma” na educação e no ensino médio a atualizá-lo de acordo com os organismos financeiros mundiais, não como forma de melhoria e inclusão de jovens no processo formativo que os capacite, de forma cidadã, de agirem em sua sociedade, mas de precarizar a educação pública – como alvo – transferindo recursos do fundo público da educação

<sup>78</sup> Vide o link <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 14 de maio de 2023.

para a iniciativa privada. Além disso, preconiza-se a melhoria nos indicadores de Ciências, Língua Portuguesa e Inglesa e Matemática, cobradas nas avaliações do exame PISA, fato esse que, na matriz curricular da BNCC para o Ensino Médio, ganham um número maior de aulas ao passo que as demais disciplinas têm suas aulas reduzidas e, notoriamente, as disciplinas de formação crítica são as que mais foram impactadas quando não, tornaram-se optativas pelos alunos.

Porém, são um dos muitos problemas de uma BNCC e um NEM feitos à imagem e semelhança dos grupos privados de educação que, em todas as suas lacunas e mediante a pressão popular sobre essa mesma base se intensificam, tanto na arena política, quanto na própria sociedade exigindo mudanças. Vale dizer que a sociedade exige mudanças que incluam, que promovam, que dediquem aos alunos a capacidade de não se perpetuarem as mesmas injustiças sociais que ainda assolam a história social brasileira.

Um relatório fornecido pelo banco BTG Pactual (2023) aponta os desafios da educação brasileira e faz uma intensa crítica quanto à gestão e projeção de resultados alcançados pelas avaliações de larga escala. As mudanças devem ser implementadas – em regime de urgência – como aponta o relatório temático divulgado pela instituição financeira, em vista de dar a possibilidade de permitir o progresso social.

Segundo o relatório BTG Pactual (2023, p.3),

A qualidade do ensino deixa muito a desejar. No PISA 2018 (teste global que mede o conhecimento de alunos de 15 anos em matemática, ciências e leitura), o Brasil não conseguiu melhorar em relação às edições anteriores, ainda figurando entre os piores países (em matemática, foi o 70º entre 78 países). Apesar das pequenas melhorias no ensino fundamental pelo IDEB (indicador local de qualidade para o ensino básico) até 2019, o Brasil está aquém de suas próprias metas de educação. Em 2014, uma lei estabeleceu 20 metas para 2024, mas até agora apenas 2 foram totalmente cumpridas (principalmente nos programas de mestrado/doutorado). Em 2021, o IDEB piorou pela primeira vez nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente devido à pandemia de Covid-19.

Quanto ao ensino médio e superior, o mesmo relatório (p. 3-4) aponta um retrocesso:

O desempenho no ENEM (prova padronizada do ensino médio para o vestibular) também decepcionou, com a média ponderada estável nos últimos 15 anos. Da mesma forma, o ENADE (exame que avalia os alunos do último ano de graduação) continua estagnado, com ~30% dos cursos com notas abaixo da média. Refletindo os efeitos colaterais do surto de Covid-19, o último ENADE (2021) não apresentou

melhorias e indicou qualidade acadêmica superior dos cursos presenciais versus EAD (ponto de atenção diante da forte expansão de mercados EAD). O gasto público em educação não é baixo, ficando em ~6% do PIB, ou 14% do gasto público total, acima de referências como os EUA, Alemanha e Japão, mas não se traduz em mais qualidade. Sim, houve melhorias, como menor analfabetismo (6,6% contra 12% em 2000) e maior nível de alunos matriculados (98% para 4-17 anos), mas são muito pequenas, então é hora de enfrentar o déficit de qualidade da educação.

A tão propalada “qualidade da educação” torna-se um mantra evocado pelos grupos empresariais de educação e com ressonâncias na mídia e pressiona os governos por mudanças imediatas. Incute-se no consciente coletivo, a necessidade de corrigir os rumos e cursos da educação ser orientado por uma base curricular forte, o incremento de novas disciplinas que promovam a escolha profissional do educando e a gestão dos recursos públicos passados à iniciativa privada desburocratizando a gestão promovida pelos entes públicos.

A reformulação na grade curricular é acompanhada por uma reformulação no material didático que acompanha o processo de formação do autômato funcional. Esse mesmo material reformulado apresenta um conteúdo raso, em muitos casos suprimidos quanto à evolução do conteúdo e, sistematicamente acompanhado por exercícios de fixação dos conteúdos apresentados naquela unidade.

O livro didático é uma extensão de uma reflexão rasa, objetiva e focada em não promover reflexão, mas, uma sintomática alienação e, no linguajar filosófico, a ampliação da *doxa*. Categoricamente, tais materiais primam pela superficialidade (ainda que proponham trabalhar com a interdisciplinaridade) e pelo dístico anglófilo *do it yourself* (faça você mesmo) que se traveste na figura do sujeito como o centro da aprendizagem significativa.

Desse modo, as empresas educacionais ao adquirirem as editoras, acabam por terem todo o processo de produção, distribuição, venda facilitada para o uso dos educandos. Mesmo com a dita “consciência ecológica”, dispõem dos volumes pelo meio virtual, seja em livro digital (e-book) em outros formatos para uso.

Um detalhe importante: esse material é disposto de forma semestral, forçando a aquisição por parte das famílias em pagamentos parcelados e disposição às plataformas mediante o pagamento recebido pela empresa. Vale dizer que as grandes editoras dedicadas para esse fim, por sua vez, são partes componentes das grandes

empresas educacionais concentradas – como um pool de empresas – que fornecem de uma ponta a outra tudo.

Se, por um lado as empresas educacionais investem e obtém retornos financeiros com a venda de seu material no meio virtual ou na entrega desse mesmo no início do ano letivo, o mesmo não se pode dizer quanto à educação pública e, no entanto, as empresas educacionais se encontram beneficiadas no processo. Estados e prefeituras celebram contratos de prestação de serviços com as empresas educacionais, não somente para a compra de material didático; há a formação continuada – via plataforma virtual – aos docentes públicos.

Notavelmente, no começo do ano letivo, os velhos problemas se evidenciam na dificuldade de entrega dos livros didáticos ora pela burocracia e incapacidade logística de entrega dos mesmos, desde a falta de planejamento no quantitativo de volumes a serem entregues aos alunos e, em muitos casos, pela falta de uma coordenação no levantamento das informações sobre a unidade de ensino.

Noticiadas sempre nos inícios e curso dos anos letivos, acabam por serem o momento de crítica da inoperância do Estado na gestão educacional e na aplicação de recursos e, em muitos casos, justamente por gestores da educação privada, think tanks ou lobistas dedicados às empresas de educação.

O próprio material didático é um reflexo do movimento que pretende gerar autômatos funcionais práticos para a sociedade: a prática do senso comum, do “conhecimento básico e essencial” para saber operar e realizar funções que não exijam crítica ou reflexão e que se refletem nos baixos rendimentos nas avaliações de larga escala o que, de fato, preocupa os agentes financeiros que possuem participação nas empresas educacionais ou fundos que sustentam as mesmas e, as quais, pressionam seus agentes políticos por reformas efetivas ou garantias políticas para seus associados.<sup>79</sup>

Embora seja de um conteúdo fraco e objetivo, há outros elementos que reforçam a precariedade: a conexão entre os conteúdos não contempla uma visão maior do todo, o que permite ao educando aceitar - de forma passiva e sem nenhuma

---

<sup>79</sup> Exemplo claro se encontra na defesa integral da BNCC e do NEM pelo Todos pela Educação, o Conselho Nacional dos Secretários da Educação (CONSED), a Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) e a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) que defendem a aplicação integralmente das BNCC e do NEM.

reflexão -, aquele senso comum como uma verdade e não consiga, de fato, interpretar o enunciado de uma questão sem conseguir chegar à resposta correta, o que se reflete nas avaliações escolares e amplia-se nas avaliações de larga escala.

Desse modo, a mesma precariedade joga nas costas do docente a responsabilidade de aplicar habilidades e competências a um discente que, já em sua formação ao longo de 14 anos, acumula deficiências de interpretação, cálculo e leitura, chegando ao ápice com o desânimo, o desinteresse, a evasão escolar e a busca por profissões que lhes propicie retorno rápido no aspecto financeiro.

Se o horizonte atual se apresenta nebuloso e o futuro possa ser uma incógnita, cabe o presente em duas forças: a pressão por permitir uma educação nitidamente comercial e objetivada para a promoção de uma casta governante, gerentes operacionais e um enorme exército de operadores ao estilo taylorista-fordista, alienante, elitista, precarizante e condescendente para a obtenção de lucros e de assalto ao fundo público educacional ou a força popular dos movimentos estudantis, organizações sindicais e conferências, associações civis em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade e, por extensão, da defesa dos direitos constitucionais que estão sendo atacados.

E no palco, as forças políticas estão em cena numa luta pelos direitos universais contra os interesses dos grupos privados de educação, envolvendo também o próprio Estado que, por sua vez, retoma o que faltava à promulgação da BNCC: discussão nas bases e dos próprios interessados – docentes, discentes e famílias -, ou seja, a participação popular na construção de um importante instrumento promotor das justiça e inclusão social.

### **5.6. Uma reformulação na BNCC e no NEM**

A ampla discussão em torno da reformulação – ou revogação – do NEM passa por um amplo debate acerca da própria BNCC: etapas suprimidas, interesses diretos dos grupos empresariais e a pressão para a aprovação imediata diretamente pelo ministro da Educação Mendonça Filho, o que gerou desde o princípio, a acusação de um golpe dos grupos privados sobre a educação brasileira.

É notório que a ausência de uma discussão mais ampla, permitindo que a sociedade se manifeste, permite distorções que ficam claras quando trazidas à luz da razão. Uma das falhas na própria BNCC é a que delega à União, a estados e a municípios a gestão do currículo, agregando elementos que são condizentes à



realidade social em que o estudante se insere além da formação técnica que visa a formação de mão-de-obra rápida para o mercado.

Teixeira (2018) ressalva que a pressão para uma nova reformulação do ensino médio<sup>80</sup> em termos mais amplos, segue a lógica do mercado em nome de uma nova educação, ou seja, privando dos alunos mais pobres do direito humano fundamental de acesso à educação. Reformas que tendem a atender às pressões do mercado, aos interesses de empresas de variados setores visando obterem lucros sobre a educação.

Não obstante, a esse segmento chama-se mercado educacional e, no caso brasileiro, agrega vários interesses de vários segmentos e cujo interesse é um só: lucro.

Algo que possa parecer discrepante são as análises feitas acerca da educação brasileira não apenas por fontes oficiais – quer seja do MEC, INEP -, como por empresas educacionais que fazem um diagnóstico da educação brasileira, em muitos casos, demonstrando empiricamente de que forma a gestão educacional deve ser feita.

Nesse mercado, as análises também ganham a atenção dos bancos de investimentos, notoriamente observando as potencialidades da educação privada e os grandes vazios de gestão na educação pública que, em muitos casos, é constantemente atacada pela sua suposta ineficácia.

O banco BTG Pactual (2023) divulgou um recente relatório temático onde apresenta os vácuos, números, gráficos e também destaques na educação em geral, embora na educação pública apresente as falhas e as alternativas para uma educação melhor gerida e com resultados melhores. De forma precisa, fazem um forte diagnóstico atualizado da educação brasileira alinhados com os interesses da OCDE e dos exames internacionais de larga escala e, em particular, o PISA.

O relatório aponta que, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, a qualidade de ensino é muito abaixo da média, seja por meio do ENEM, seja por meio do ENADE.

Uma observação estrita aponta o investimento em educação pelo Estado brasileiro ter sido maior do que muitos países da OCDE – 14% do orçamento em

---

<sup>80</sup> Reforça-se pelo fato de, em 160 anos de educação brasileira, terem ocorrido 17 reformas no ensino médio sendo a atual, gestada como MP 746, de 22 de setembro de 2016 e tornada a lei nº 13.415/2017, promulgada em 16 de fevereiro de 2017.

educação – como a Suíça, Coréia do Sul, Estados Unidos, Alemanha, Japão e a média da OCDE o que pode ser um sinal de comprometimento em dar maior qualidade à educação o que, por fim, não retorna em resultados palpáveis nas avaliações internacionais, nas olimpíadas de ciências e matemática onde o país quase não figura. Ao mesmo tempo, apresenta um sinal drástico de que a qualidade educacional não apresenta evolução dado ao controle de gastos estatais via EC 95.

Apresenta-se, desse modo, como uma constatação desse relatório BTG Pactual (2023, p. 40)

Originalmente a Constituição estabelecia que o governo deveria destinar pelo menos 18% da receita tributária para investimentos em educação, mas isso foi suspenso até 2036 pela emenda relacionada ao teto de gastos, o gasto federal mínimo com educação passou a ser o valor original de 2017, atualizado anualmente pela inflação.

Havendo, assim, uma retração nas receitas tributárias corrigidas pelo índice inflacionário do ano anterior, o orçamento para investimento em educação depende exclusivamente de valores de correção oficial que podem ser menores em relação aos anos anteriores o que força a União, estados e municípios e o próprio Distrito Federal em priorizar onde serão aplicados os recursos e da racionalização dos mesmos investimentos o que, de certo modo, impede uma expansão de fato da rede educacional pública ou a escolha de melhorias focais na própria educação.

No entanto, há os defensores da educação empresarial aplicada à educação pública visando à sua objetivação pela eterna busca pela eficácia que tornará a qualidade viável. A busca pelo alcance de resultados imediatos na educação redundando, diretamente, no fracasso e na maquiagem dos mesmos resultados e de outras inúmeras trapaças empresariais que são aplicadas, também, no universo educacional.

Na busca por resultados, qualquer coisa é possível.

Por outro lado, as empresas educacionais têm abolido a figura do pedagogo e de cientistas da educação em seu sentido estrito em nome de empresários de sucesso, neurocientistas, estrategistas de mercado, teóricos econômicos que habitam a constelação de pessoas bem-sucedidas e, das quais, tornam-se o modelo virtuoso a ser perseguido e alcançado pelos educandos. Leitão (2015, p. 130) enfatiza uma dessas lideranças empresariais incensadas como um visionário e revolucionário da educação brasileira:

Nas histórias de superação em cidades pequenas e escolas pobres ou na busca dessas ilhas de excelência em lugares improváveis, os repórteres têm tido a ajuda de especialistas que, usando tecnologias encontram esses casos perdidos pelo interior do Brasil. Uma dessas instituições é a Fundação Lemann.

Criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, protagonista do mais robusto caso de sucesso empresarial brasileiro, a fundação tem o objetivo de vasculhar o país com objetividade matemática e cruzar todos os bancos de dados disponíveis, atrás de bons exemplos a serem copiados. Com isso foi montada uma plataforma que pode ser acessada por qualquer pessoa, estudante, professor, administrador público que estiver atrás de informações, diagnóstico, ranking. É o QEdu.org.br. O portal é gratuito e amigável. E é apenas uma das várias ferramentas que a entidade desenvolveu para ajudar a educação a procurar a saída do labirinto em que entramos pelos equívocos de cinco séculos.

O acesso à educação constitui-se como um longo processo de construção histórica do Brasil, numa luta entre a classe privilegiada contra os demais indivíduos e, da qual, as reformas propostas visam manter esse *status quo* e a da cultura do mais do mesmo. O propósito das reformas, além da manutenção da estrutura de privilégios, permite que não se aprofunde e se permita a consolidação do direito básico de acesso à educação e se ofereça o mínimo à massa. A manutenção dos privilégios da classe abastada mantém o espúrio modelo de ascensão dos eleitos e a submissão dos subordinados. Qualquer tentativa de mudança olhando para os problemas profundos presentes na educação brasileira encontra barreiras, obstáculos e articulação da burguesia e dos poderes públicos em impedir avanços profundos e ampliar a margem de incluídos no processo.

Assim, percebe-se que o NEM é interessante a um grupo: a elite brasileira.

Repete velhas fórmulas falidas e importadas como uma novidade que impulsiona a educação brasileira ao salto?

Tende a domesticar o educando e torná-lo um autômato funcional – objetivamente -, preparar uma elite para o comando da sociedade e um número de gerentes da massa, massa essa domesticada e incapaz de reagir, refletir, pensar, agir. Como Ravitch (2011) e Spring (2018) expuseram os projeto e processo neoliberal aplicado ao sistema educacional estadunidense e a forma desse modelo ser “importado” aos países da OCDE e, no caso brasileiro, embutido no próprio Consenso de Washington, Gatto (2019, 2021) versa sobre as formas de como um currículo tido como uma novidade, em si, embute os propósitos claros de reduzir a capacidade argumentativa e crítica, suprime – por meio de intercalações e interpolações – a linearidade histórica do conhecimento e promove as novas tecnologias e disciplinas

capazes de impulsionar o empreendedorismo, promoção do capital social sendo que, a realidade do educando e da sociedade ao seu redor demanda outras formas de transformação da realidade social.

Freitas (2018) e Gentili e Silva (2015) apresentaram a face neoliberal na educação brasileira e a transformação que tem sido operada na estrutura educacional, com a inserção de elementos empresariais de produtividade, gestão e eficiência, eficácia nos objetivos e a produção mensurada dos resultados. O esvaziamento da educação e a promoção de instrumentos de mensuração em larga escala acabam por apresentar mais danos que benefícios e um dos mais crassos é o abandono escolar intensificado no ensino médio. A fórmula fora transformar o arcaico currículo escolar no ensino médio em um atrativo promotor de mudanças e consonantes com os objetivos propostos e divulgados pelos organismos internacionais. No caso da educação brasileira, a interferência política ou, em muitos casos, a determinação dos organismos internacionais, resultou em precariedade, inchaço nas salas de aula, a renovação demorada dos docentes em vias de aposentadoria, a demorada promoção de concursos públicos para docentes e, por regra, os salários baixos que não são um atrativo e que resultam em malabarismos que criam cargos como os de tutoria, acompanhamento educacional entre tantos outros, com salários diferenciados.

A pressão empresarial em manter as BNCC e o NEM da forma como está, revela o intento de uma submissão do Estado às demandas mercadológicas, ao “rolo compressor” da economia e dos interesses das grandes empresas educacionais, seus investidores e fundos, das empresas de tecnologia que procuram, de forma gradual, lotear o Estado e a arena política em defesa dos seus interesses óbvios. Não obstante, a representatividade empresarial encontra-se dentro da própria estrutura decisória governamental, no próprio MEC e suas câmaras educacionais, no INEP e no Congresso Nacional, por meio do lobby das empresas educacionais e em consonância com reformas impopulares em vista do “progresso” nacional.

A custa desse processo, o sacrifício necessário é o negar o direito fundamental à educação. Travestida como uma escolha do próprio estudante, o currículo semelhante a um cardápio, não mexe na estrutura básica das disciplinas de Línguas

Portuguesa, Inglesa e Matemática, tornando as demais disciplinas ora como complemento, ora como parte de um itinerário.<sup>81</sup>

Muitos educadores, pedagogos e cientistas sociais têm apontado os danos que podem ser permanentes com as BNCC e, sintomaticamente, o NEM. As organizações, associações, grêmios estudantis, sindicatos, diretórios acadêmicos universitários, entidades de pais e mestres tem lutado pela revogação do NEM e as lideranças políticas encontram-se em forças opostas dentro da arena política e expondo a tensão entre os interesses do capital contra os interesses populares<sup>82</sup>.

Ortega Y Gasset (2016) expõe o pensamento da chamada democracia liberal e do próprio liberalismo como o motor de transformação e efetivação da democracia. Nada mais óbvio de que, ao agir em prol dos interesses de grupos privilegiados, faz-se necessário o uso de instrumentos que permitam docilizar a massa e, dentro dos propósitos, fazer ressoar seus princípios basilares e, de mesmo forma, conter os ímpetos e desejos dessa mesma massa.

Por isso, a importância de se agregar ao currículo disciplinas que promovam o esvaziamento da criticidade (com a aplicação da *mindfulness*) e daquelas voltadas ao interesse do mercado e disfarçada como uma escolha do aluno. Nas escolas públicas, o direcionamento curricular atende diretamente ao interesse da mão-de-obra rápida ocupando os vácuos que o próprio mercado cria, sob demanda, acelerando a formação e precarizando salários, direitos e articulações sindicais.

Uma batalha que se encontra em curso, ainda com lances e situações ora favoráveis, ora desfavoráveis e, no entanto, que desperta sentimentos dos dois lados opostos. Em curso o futuro da educação brasileira, de crianças, adolescentes e jovens, dos direitos constitucionais, da vida dos docentes, do futuro de uma nação que necessita incluir, garantir e preservar os direitos conquistados com árduas lutas e a memória daqueles que lutaram – de forma incessante – pela promoção humana dada na educação. Despertando sentimentos que se expressam na arena política e nos

---

<sup>81</sup> Como já demonstrado, a matriz curricular é composta pela Formação Geral Básica (FGB) e pelo Itinerário Formativo (IF) que divide-se além das disciplinas nas áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a composição do Núcleo Acadêmico Comum (NAC) e de disciplina Eletiva (DE), podendo apresentar uma série extensa de pequenos cursos semestrais, muitas em caráter de rodízio ou por área de interesse do próprio educando.

<sup>82</sup> Sugerimos a leitura do artigo de Rodrigo Ratier, publicado na página do UOL sobre a revogação do NEM <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/05/23/light-pl-da-revogacao-do-novo-ensino-medio-mantem-optativas.htm>. Acesso em 23 mai.23.

bastidores dos ministérios e secretarias, o uso das mídias sociais e dos fóruns educacionais que defendem ou combatem o NEM e a BNCC.

Em jogo, não se encontra somente o futuro dos educandos e da própria educação pública como, também, os recursos do próprio fundo público para a educação e cujos atores são – a cada dia – mais evidentes e com o alinhamento de um discurso que se volta para o progresso, porém, em que nem todos participam. Por sua vez, reforça um histórico de luta pela educação pública de qualidade e a articulação política de alunos, mestres e famílias em prol da defesa e garantia constitucional do direito à educação e que se faz presente no alinhamento de grêmios e conferências estudantis, na mobilização de alunos como a Primavera Secundarista e as jornadas de Julho de 2013, nas quais os estudantes públicos do estado de São Paulo promoveram manifestações contra o aumento na passagem de ônibus – do Movimento Passe Livre - e que, por fim, coincidiram com as cobranças pela melhoria na qualidade e oferta de ensino na rede pública estadual do estado de São Paulo e que expandiram-se em outros estados brasileiros.

Educadores têm se empenhando em defender – com bases empíricas – o que significam as novas BNCC e o NEM, e da transferência de competência da gestão educacional à iniciativa privada ressaltando os papéis de gestor e de competência isonômica e qualitativa quanto aos recursos e destinação das áreas educacionais. Além disso, lutam pelo direito inalienável à educação gratuita, pública e de qualidade, repetida como um mantra da mesma maneira que convocam a sociedade civil a se conscientizarem das perdas – presentes e futuras – e seus impactos na sociedade.

A palavra reforma, que tanto é evocada pelos governantes, por autoridades públicas, pelos formadores de opinião e mesmo por aqueles que a repercutem no meio midiático possui a conotação de melhora, de desburocratização e de avanços para a sociedade resultando em ganhos para todos. No entanto, o reverso da moeda demonstra que seus efeitos são o de precarizar e alienar as estruturas públicas transferindo e outorgando poderes àqueles ditos mais capazes de administrar objetivamente o patrimônio público. E, nesse caso, a redundância que se experimenta com as reformas impopulares objetiva atender unicamente à sanha e gula do mercado e de seus aríetes.

Promover uma reforma educacional – ante tantas já promovidas na curta história educacional brasileira -, nos moldes dos organismos internacionais e agentes financeiros, sintomaticamente resulta em uma tragédia anunciada.

## Considerações finais

A educação é um divisor de águas em temas de relevância social: não há um meio termo, não há como ter uma visão maniqueísta de bem ou mal presentes nas rodas de bares e das conferências que se põem a tratar do assunto. Há aqueles que defendem uma educação baseada nos valores cívicos e morais, outros que defendem a que prime, ao mesmo tempo, a formação intelectual, os valores ético-morais e a formação profissional.

No entanto, não há quem se abstenha de dar a sua opinião sobre a educação, quer seja voltada a uma saudosa memória de seu tempo de formação ou da ojeriza e pasmo de como é tratada atualmente. Entre o velho e o novo, o presente é que determina perscrutar e projetar um futuro conciliando as duas visões e de aspectos de formação que não entram nos currículos, mas na função da escola.

A função primeira da escola é a socialização e o reconhecimento da alteridade. Nela são dados os primeiros passos desse processo: o reconhecimento da diversidade de pensamentos, a subsunção das regras, leis e costumes, da obediência à hierarquia e a formação intelectual. O contato com a diversidade de docentes em seus diversos saberes – a partir do ensino fundamental I -, faz desaparecer a figura do regente único, da forma diminutiva e acolhedora da “tia” para a pessoa da autoridade do/a professor/a. Iniciado no mundo do conhecimento – e das avaliações, do trabalho em equipe, dos desafios para evitar uma retenção entre outros – o educando passa a ter um contato com um universo ao qual, conciliando seus afazeres tanto domésticos quanto os educacionais, assim como tem a sua inserção no mundo político. Muitos se envolvem nas atividades dos grêmios estudantis, participando ativamente nas atividades e, em muitas situações, envolvendo-se em causas políticas, sociais, ambientais entre outras.

Essa escola viva, dinâmica, alegre tem sido gradualmente substituída por um modelo gerencial, pautado na busca dos resultados, na competitividade e por um adoecimento que atinge a todos os seus implicados no processo; o lugar da alegria pelo conhecimento compartilhado dá espaço aos egoísmo e egocentrismo incentivado por tolas premiações e destaques que não promovem os alunos, pelo contrário, isolam-nos do convívio e são vítimas das metas inalcançáveis.



Essa educação gestada no fim do século XX e adentrando ao século XXI atende aos interesses da economia neoliberal e global, coordenada por meio dos organismos internacionais e das agências financeiras internacionais, por meio de conferências internacionais que propõem profundas reformas educacionais nos países-membros da OCDE como aos não-membros interferindo, desse modo, na soberania e autonomia dos ministérios de educação de seus países.

O alinhamento do Estado brasileiro ao Consenso de Washington promoveu amplas e profundas reformas na estrutura estatal brasileira e que atinge indelevelmente a área social. Reformas impopulares promovidas agradam em cheio os interesses econômicos e privam mais e mais indivíduos de acesso aos seus direitos e a plena cidadania. As reformas previdenciária, da saúde, trabalhistas atendem ao apelo do mercado, travestindo-as de uma roupagem de progresso e sintonia com o mundo civilizado embora gerem uma penosa carga tributária legada às futuras gerações que se incorporarão ao mercado de trabalho.

Efeito prático: a penalização e a precarização dos serviços públicos não aguardaram a chegada do futuro, fez-se no aqui e no agora.

Por sua vez, agora, a educação pública está na mira do grande capital. Infelizmente, temos uma tradição de remediar os problemas da educação com soluções importadas e pouco importar-se com as soluções que nos são apresentadas aqui. O atual modelo educacional – cruelmente aplicado e cujos danos à educação são incontáveis – é o modelo estadunidense, de natureza neoliberal, divisor de classes e que cria um ranking das escolas públicas avaliadas nos exames de larga escala e, às quais serão destinados recursos por metas alcançadas.

Além de estimular uma competição interescolas, a desagregação provocada no sistema escolar estadunidense (RAVITCH, 2011; SPRING, 2018) acusa os danos de sua aplicação integral em um país onde o comprometimento com a educação é suprimido pelos interesses político-econômicos como é o nosso caso.

Essa educação neoliberal paga o seu preço com a supressão de concursos públicos, sucateamento das estruturas escolares, medidas de controle de recursos destinados ao fundo público educacional, desvios de recursos para atendimento aos interesses das bancadas políticas e, no caso do último governo executivo, uma

verdadeira caça às bruxas com uma política de enxugamento ideológico e retração de recursos àqueles que se identificavam com o socialismo. Como forma de atender ao “passado glorioso”, ressuscitam disciplinas que evocam o civismo, a disciplina, o amor aos símbolos pátrios e à ideologia conservadora-burguesa com fino lustre de hipocrisia.

Surgem as escolas militarizadas, incentivadas em promover uma educação cívica e voltada a uma formação nobre e de consciência capaz de identificar e expurgar qualquer rastro ou sinal de um ideário socialista, vermelho e “lulopetista”. Embora ocorresse em pontos do território nacional, muitas unidades escolares militarizadas não foram adiante, quer seja por má gestão, falta de recursos, ou mesmo, por não captarem alunos para suas unidades.

Fato concreto: as escolas militarizadas não teriam o mesmo escopo de brigarem num mercado pontuado de concorrentes estabelecidos há mais tempo – como no caso dos colégios militares -, nem mesmo atrair simpatizantes de uma ideologia vazia de sentido, que à exemplo do modelo educacional proposto pelo NEM e na BNCC, molda as consciências aos interesses daqueles que mexem as cordas das marionetes.

Uma frase de Renato Russo descreve bem o descaso com a educação nos anos de 2019-2022: “enquanto o caos segue em frente com toda a calma do mundo”<sup>83</sup>. A inércia em ouvir os interesses dos estudantes, professores, corpo diretivo, associações e entidades de defesa da educação, pagou o seu preço assim como o alinhamento ideológico deixa marcas profundas na sociedade. Essas marcas, por sua vez, foram tragadas no ambiente escolar qual uma fábula de George Orwell em uma sociedade distópica governada por aqueles que cultuam o antigo líder morto, porém ecoando na voz de um novo líder.

Entre os defenestrados pela ideologia encontram-se expoentes educacionais como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Nísia Floresta que, no jargão ideológico, nada acrescentaram à educação brasileira, porém foram alguns dos que devotaram total atenção ao processo de uma educação que olha para os interesses nacionais, aprofundam-se nas causas e propõem uma ampla participação de todos os

---

<sup>83</sup> Frase da canção “Sereníssima” da Legião Urbana, presente no álbum “V” (1991), faixa nº 6.

interessados em promover e fazer com que a educação aconteça e, desse modo, promova às gerações futuras o verdadeiro sentido da cidadania.

Em tantas cortinas de fumaça criadas no meio midiático trazendo à baila infundados casos de corrupção, a pandemia do CoVid- 19, os resultados dos exames PISA e do IDEB apresentavam o descompasso da educação brasileira com notas abaixo do esperado pela OCDE. O agravante do isolamento social serviu para mostrar o descaso do poder público em permitir que as aulas ministradas no modo virtual pudessem ser dadas aos alunos da rede pública de ensino ao passo que, os alunos da rede privada de ensino não enfrentaram.

A pandemia serviu para mostrar – num teste em larga escala – do ensino virtual e o fosso educacional entre o sistema educacional público do sistema educacional privado. Ao mesmo tempo, se evidenciou a disputa entre os sistemas de educação – ou conglomerados educacionais – em abranger e oferecer as possibilidades de atendimento aos clientes-alunos e de captação de outros para suas unidades de ensino. Mesmo entre as escolas particulares a acirrada competição por novos “clientes” abusa dos recursos mercadológicos e da maquiagem de resultados não obstante os preços cobrados pelos serviços. A pandemia serviu como um divisor de águas nesse segmento: os mais fortes avançaram, os mais fracos – para não fecharem – aliam-se aos mais fortes e tornam-se tais como satélites dos grandes conglomerados educacionais.

Enquanto nas escolas públicas os alunos encontravam-se em suas casas, sem perspectiva e retorno às atividades escolares, sem a noção de como retomar os conteúdos e calendário dependiam dos burocratas que, ao seu modo, procuravam priorizar outros assuntos que não as demandas urgentes da educação pública. Na lista de prioridades, a educação constava entre as últimas de governos que pareciam naufragar sem rumo em um oceano turbulento. Evidentemente, muitos agentes públicos primavam por manter os interesses das escolas privadas tal pressão exercida diretamente pelos lobbies educacionais representados na arena política.

Quando evidentemente o poder público se mexeu, o caos já se encontrava instalado e, efeito prático, a evasão escolar mostrou-se em números de abandonos e evasão das salas de aula, como também seus reflexos se fizeram presentes no ensino superior.

Novamente, lançam-se olhares para um golpe que tende a alcançar a educação brasileira: as articulações nos bastidores, as investidas das empresas de educação na promoção de uma luta incessante por manter “tudo como está”, sem mudanças, sem interferências, sem nenhuma discussão que venha paralisar e retomar tudo ao que era antes. O coro das empresas de educação ecoa pelo ideal de avanço e progresso educacional que, ao promover reformas de tamanho calibre, não permite o retorno ao modelo paquidérmico e estanque de uma educação ainda com os pés no século XIX. Grosso modo, o que não se quer ver é que esse modelo de educação não permitirá, tão pouco, um horizonte que permita, na prática, a cidadania, a consciência crítica, a possibilidade de o aluno ser o protagonista de sua história e sociedade: se propõe a uma realidade distópica fundamentada na possibilidade do vir a ser.

Um cenário que pode ser revertido e encontra-se numa batalha nos bastidores, nos gabinetes, nos simpósios, nos fóruns, na arena política e na articulação de ambos os grupos quanto ao futuro da educação brasileira e, no presente, a revogação – ou não – do NEM e da retomada da discussão da BNCC, alijada de seu retorno à participação das bases com um golpe articulado entre o Todos pela Educação, por seus representantes dentro do MEC e da conveniência política do ministro da Educação à época – Mendonça Filho -, o qual acenava como um novo futuro na educação brasileira. O ministro do mesmo governo que promovera o golpe de Estado, impusera – atendendo aos pedidos do mercado e dos financistas nacionais e estrangeiros - a famigerada EC 95, a que regula o teto de gastos do Estado brasileiro e que atinge diretamente os investimentos na educação.

Uma luta que não dá espaço para trégua; ela se dá no cotidiano das escolas, na reivindicação de professores e estudantes, também das famílias que crêem ter na educação a possibilidade de vislumbrarem um futuro melhor e, por extensão, da própria sociedade. A consciência de que, por meio da educação, transformações no indivíduo e no âmbito social alavanquem a sociedade ainda persiste nas mentes e corações das pessoas e, mesmo contra todos os revezes e campanhas que a detratem, o sonho de uma sociedade melhor tendo por médio a transformação pela educação motiva a persistência na promoção e constante debate de mantê-la como um direito fundamental e irrevogável.

A persistência do sonho alimenta o desejo de uma sociedade que acredita que a transformação social venha, primeiramente, por uma educação de qualidade, garantida por todos e que dinamize a cidadania. Não se trata de uma utopia, pelo contrário, é o propósito maior da educação: promover e humanizar seres capazes de assumirem as rédeas de sua vida, de seu tempo e de sua sociedade.

## REFERÊNCIAS

AFFONSO, Cláudia et al. (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. Coleção questões da nossa época, volume 58. São Paulo: Cortez, 2018.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

\_\_\_\_\_. **O privilégio da servidão. O novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 10ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ARELALO, Lisete Regina Gomes. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. 7ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AZEVEDO, Cláudio Henrique Mascarenhas. **Cenário político educacional na década de 1990**. In.: <http://direitonet.com.br/artigos/exibir/2454/cenario-politico-educacional-na-decada-de-1990>. Acesso em 02 fev. 2022.

BANCO BTG PACTUAL. **Educação: relatório temático**. Disponível em [https://research-content.btgpactualdigital.com/file/2022-06-22T111212.283\\_Relat%C3%B3rio%20tem%C3%A1tico%20do%20setor%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%202022.06.2022.pdf](https://research-content.btgpactualdigital.com/file/2022-06-22T111212.283_Relat%C3%B3rio%20tem%C3%A1tico%20do%20setor%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%202022.06.2022.pdf). Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Brasil – Estados Unidos: a rivalidade emergente (1950-1988)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. In.: Caderno Dívida Externa nº 6. São Paulo: PEDEX, 1994.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. **A privatização da educação. Causas e implicações.** Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e identidade em tempos sombrios.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento.** São Paulo: Loyola, 2005

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global.** São Paulo: Boitempo, 2017.

BRANCO, Emerson Pereira et al. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio.** In. Revista Debates em Educação. Vol. 10, nº 21, Maio/Ago. Maceió: PPGE/UFAL, 2018.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (orgs.). **O Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades.** Curitiba: Appris Editora, 2018

BRASIL. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular. Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado. Um balanço do desmonte do Estado.** São Paulo: Geração Editorial, 2014.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In. CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019, p. 15-21.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil: decifra-me ou te devoro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

\_\_\_\_\_. **O nó do Ensino Médio.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber.** Brasília, DF: UNESCO/IPE, 2003.

CARVALHO, Marta M.C. Reformas da instrução pública. In.: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 226-229.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2020.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade. Os trabalhadores e a teoria do valor.** São Paulo: Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 7ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Planeta, 2016.

DESMURGET, Michel. **A fábrica dos cretinos digitais. Os perigos das telas para nossas crianças.** 2ª reimp. São Paulo: Vestígio, 2022.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo.** São Paulo: Boitempo, 2014.

DUPAS, Gilberto. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (orgs.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização.** São Paulo: Boitempo, 2007.

FÓRUM EDUCACIONAL MUNDIAL. **Declaração sobre a educação para todos compromisso de Dakar.** Disponível em [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacao\\_paratodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao_paratodosocompromissodedakar.pdf). Acesso em 10 de agosto de 2020.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente. 2020.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 4ª ed. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Tensões na educação.** Salvador: Sarah Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Brasil: em compasso de espera.** São Paulo: Hucitec, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.



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

FREUDENBERG, Nicholas. **A que custo? O capitalismo (moderno) e o futuro da saúde.** São Paulo: Elefante, 2022.

FRIGOTTO (Org.), Gaudêncio. **Escola “sem” partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil 2023.** 1ª ed. São Paulo: Fundação Abrinq, 2023.

GATES, William; MYHRVOLD, Nathan; RINEARSON, Peter. **A estrada do futuro.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GATTO, John Taylor. **Armas de instrução em massa.** Campinas, SP: Cedet, 2021.

\_\_\_\_\_. **Emburrecimento programado.** Campinas, SP: Cedet, 2019.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo; DA SILVA, Thomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas.** 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira.** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GOIS, Antônio. **Quadro décadas de gestão educacional no Brasil. Políticas públicas do MEC em depoimentos dos ex-ministros.** São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.** Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em 17 de janeiro de 2020.

HARIRI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. **Os limites do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e complicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria, RS: Biblos Editora, 2007.

HIATT, Steven. **O velho jogo do imperialismo**. São Paulo: Cultrix, 2008.

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar-Editor, 2008.

KUCZYNSKI, Pedro-Pablo; WILLIAMSON, John (org.). **Depois do Consenso de Washington. Retomando o crescimento e a reforma na América Latina**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITÃO, Míriam. **História do futuro. O horizonte do Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

LÊNIN, Vladimir I. **O imperialismo etapa superior do capitalismo**. Campinas, SP: Unicamp, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo Mc Luhan**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

LOPES, Eliane Marta T.; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. **A escola e seus processos de humanização. Implicações das práticas da gestão escolar e da docência no desafio de ensinar a todos e a cada um dos estudantes**. Brasília, DF: UNESCO/UCB, 2013.

MARINI, Ruy Mauro. **A teoria da dependência**. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6539551/mod\\_resource/content/2/7.%20Dial%20%C3%A9tica%20da%20Depend%C3%Aancia%20%20Ruy%20Mauro%20Marini%20-%20exp.%20popular%20-%20At%C3%A9%20p.28.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6539551/mod_resource/content/2/7.%20Dial%20%C3%A9tica%20da%20Depend%C3%Aancia%20%20Ruy%20Mauro%20Marini%20-%20exp.%20popular%20-%20At%C3%A9%20p.28.pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2020.

MARKOVITZ, Daniel. **A cilada da meritocracia. Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação. Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MÉSZAROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nélon. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SALVADOR, Evilásio (coord.). **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: UnB/CNTE, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCOTTO, Gabriela. **As (difusas) fronteiras entre a política e o mercado**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, Marcelo Lopes de; ALVES, Fabiana de Assis; MORAES, Gustavo Henrique (orgs.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021.

SOUZA, Jessé. **A guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.

SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; DA SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Org.). **A sociedade de controle. Manipulação e modulação nas redes digitais**. São Paulo: Hedra, 2018.

SPRING, Joel. **Pedagogias da globalização. A ascensão do estado de segurança educacional**. Osasco, SP: Ed. Domine, 2022.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

STECANELLA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012.

TOLEDO, César A. Arnault; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá, Paraná: Eduem, 2011.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: Unesp, 2012.

TRICHES, Jocemara; LOTTERMAN, Josimar; CERNEY, Roseli Zen. **Os rumos da educação e as (contra) reformas: os problemas educacionais do Brasil atual**. 1ª ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

TRICONTINENTAL. **A educação brasileira na bolsa de valores: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional**. São Paulo: Instituto Tricontinental de Pesquisa Social/ FRONT, 2020.

UCB – Universidade Católica de Brasília. **Anais do Congresso Internacional - internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas e experiências**. Brasília, DF: UCB, 2019.

UCZAI, Pedro (org.). **Outra educação é possível e necessária**. Florianópolis: s/e, 2010.

UNESCO/UNICEF/WORLD BANK GROUP. **Educação 2030: Declaração de Incheon/ODS e Marco de Ação**. Disponível em [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civil/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civil/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf). Acesso em 12 de março de 2021.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtiem – 1990)**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

VIANA, Nildo. **O capitalismo na era da acumulação integral**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2009

VON MISES, Ludwig. **A mente anticapitalista**. 5ª ed. São Paulo: LVM, 2018.

\_\_\_\_\_. **O livre mercado e seus inimigos**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.

VOORWALD, Herman J.C. **A educação básica pública tem solução?** São Paulo: Unesp, 2017.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância. A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital.** São Paulo: Boitempo, 2014.

YANNOULAS, Sílvia Cristina (coord.). **Política educacional e pobreza. Múltiplas abordagens para uma relação multideterminada.** Brasília, DF: Liber Livro, 2013

## ANEXOS

### Anexo 1: Dados do Censo Escolar e do Pisa (2018)

#### Dados do Censo Escolar (2018) – Ensino Médio

Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
1ª	419.784 (15,4%)	215.344 (7,9%)	2.090.743 (76,7%)
2ª	219.134 (9,4%)	130.548 (5,6%)	1.981.526 (85,0%)
3ª	110.265 (5,4%)	83.720 (4,1%)	1.847.944 (90,5%)

Fonte: INEP – Censo Escolar (2018) / [qedu.org.br](http://qedu.org.br). Acesso em 26 janeiro de 2021.  
Tabela elaborada pelo próprio autor.

#### Dados do Censo Escolar (2018) – Ensino Fundamental II

Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º	390.047 (11,7%)	83.344 (2,5%)	2.860.338 (85,1%)
7º	325.015 (10,5%)	74.289 (2,4%)	2.696.070 (87,1%)
8º	241.122 (8,4%)	66.022 (2,3%)	2.563.353 (89,3%)
9º	186.849 (6,9%)	67.699 (2,5%)	2.453.407 (90,6%)

Fonte: INEP (2019) / [qedu.org.br](http://qedu.org.br). Acesso em 26 de janeiro de 2021.  
Tabela elaborada pelo próprio autor.

#### Resultados do Brasil no PISA (2018) – OCDE

Competência avaliada	Pontuação alcançada	Média OCDE	Colocação OCDE
Leitura	413 pontos	487 pontos	42º/79
Ciências	404 pontos	487 pontos	53º/79
Matemática	384 pontos	487 pontos	58º/79

Fonte: PISA – OCDE/ Folha de São Paulo. Acesso em 2 janeiro de 2021 (<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/>).

Elaboração própria do autor.

## Anexo 2: Avaliações do IDEB – Anos finais e Ensino Médio – 2005-2019

### Avaliações IDEB total – Anos finais – 2005-2019

Ano	Indicador de rendimento (P)	Nota média padronizada (N)	IDEB (P X N)	Metas do IDEB
2005	0,77	4,52	3,5	-
2007	0,80	4,70	3,8	3,5
2009	0,82	4,88	4,0	3,7
2011	0,83	4,97	4,1	3,9
2013	0,85	4,96	4,2	4,4
2015	0,86	5,19	4,5	4,7
2017	0,87	5,36	4,7	5,0
2019	0,90	5,46	-	5,2

Fonte: MEC/Inep.

Tabela elaborada pelo próprio autor.

### Avaliações - IDEB – Ensino Médio – 2005 – 2019

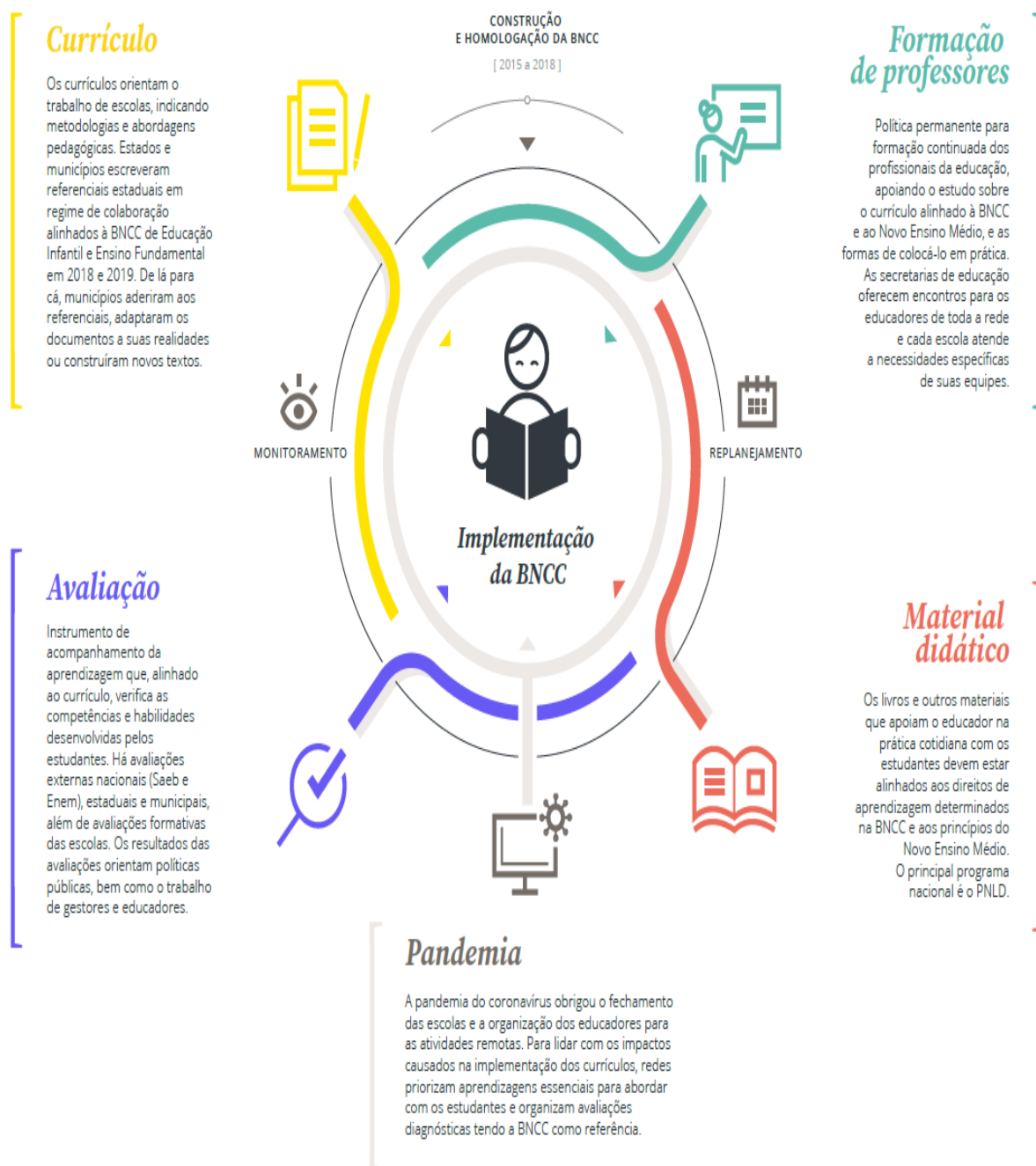
Ano	Indicador de rendimento (P)	Nota média padronizada (N)	IDEB (P x N)	Metas do IDEB
2005	0,77	4,36	3,4	-
2007	0,78	4,44	3,5	3,4
2009	0,80	4,57	3,6	3,5
2011	0,80	4,57	3,7	3,7
2013	0,82	4,44	3,7	3,9
2015	0,83	4,46	3,7	4,3
2017	0,84	4,51	3,8	4,7
2019	0,87	4,79	-	5,0

Fonte: MEC/INEP.

Tabela elaborada pelo próprio autor.

## Anexo 3: Infográfico: implementação e políticas alinhadas à BNCC.

OS CURRÍCULOS ALINHADOS À BNCC E AO NOVO ENSINO MÉDIO SÃO O PONTO DE PARTIDA PARA QUE MATERIAIS DIDÁTICOS, AVALIAÇÕES E FORMAÇÕES DE PROFESSORES ESTEJAM ORGANIZADOS COM COERÊNCIA.







## **Anexo 5: Portaria do MEC – consulta pública sobre o NEM.**

### **Portaria nº 399, 8 de março de 2023 – chamada para consulta pública sobre o NEM.**

18/03/2023, 14:50

PORTARIA Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023 - PORTARIA Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023 - DOU - Imprensa Nacional

## **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**

Publicado em: 09/03/2023 | Edição: 47 | Seção: 1 | Página: 16

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

### **PORTARIA Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023**

Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1º Instituir a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio.

Art. 2º A consulta pública será coordenada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino - Sase, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação - CNE, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação - Foncede e do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed.

Art. 3º A consulta pública será implementada pelos seguintes instrumentos:

I - audiências públicas;

II - oficinas de trabalho;

III - seminários; e

IV - pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do Novo Ensino Médio nas 27 (vinte e sete) Unidades da Federação.

Art. 4º A consulta pública terá o prazo de duração de 90 (noventa) dias, sendo admitida a prorrogação.

Art. 5º Após o término do prazo de que trata o art. 4º, a Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino elaborará o relatório final a ser encaminhado ao Ministro de Estado da Educação, no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**CAMILO SOBREIRA DE SANTANA**

FALA, MESTRE! **Luiz Carlos de Freitas**



## “A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor”

Texto e edição ELISA MFIRELLES

A recente divulgação do documento *Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional* ([abr.ai/documento-sae](http://abr.ai/documento-sae)) reacendeu o debate sobre as concepções de ensino que deveriam nortear a rede pública. Preparado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), o texto – que ambiciona materializar o lema do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff – traz orientações divergentes em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), aponta Luiz Carlos de Freitas, professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Na opinião do especialista, que há mais de 20 anos pesquisa avaliações e políticas públicas educacionais no país, a proposta é pautada por uma visão empresarial da Educação que desmoraliza os professores e aumenta a segregação escolar. Em entrevista a NOVA ESCOLA, Freitas detalha a crítica e comenta os rumos que a política educacional brasileira está tomando.

### O documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) considera as discussões que têm ocorrido no campo da Educação?

LUÍZ CARLOS DE FREITAS Não. O texto ignora todo o debate da Conferência Nacional de Educação (Conae), da mesma forma que o governo ignorou o próprio Ministério da Educação (MEC), remetendo a elaboração da política educacional para a SAE. Que ela participasse de um esforço conjunto com outras entidades seria compreensí-

vel, mas, ao chamar para si a liderança e a orientação da política educacional, ela exclui quem costumeiramente participa desses esforços.

### O senhor afirma que o texto da SAE é pautado pela lógica empresarial. O que isso significa?

FREITAS Significa, por exemplo, imaginar que, se inserirmos as escolas públicas no mercado, a concorrência se instala e o “produto” melhora. Ou propor que o pagamento dos envolvidos passe a ser feito com base na produção. Isso não funcionou em nenhum lugar do mundo. Note: já foi experimentado à exaustão e não deu resultados significativos. Se você colocar um empresário para pensar a Educação, é natural que ele responda com os recursos teóricos que tem. Mas o debate sobre esse assunto exige profissionais específicos.

### O texto detende um ensino baseado em “um modelo de desenvolvimento produtivista, capacitador e democratizante”. Qual concepção de Educação está por trás dessa visão?

FREITAS Um dos grandes problemas das reformas educacionais contemporâneas, em especial dessas baseadas em princípios empresariais, é a ausência de discussão e definição do que entendemos por uma “boa Educação”. A questão está extremamente distorcida, sendo vista como sinônimo de notas altas em testes. Não existe nada no campo das ciências da Educação que ampare tal



crença. Do ponto de vista educativo, essa não pode ser a finalidade do ensino. Temos que ir muito além de tirar notas boas nessa ou naquela disciplina. Também não podemos nos resumir apenas à elaboração de uma base nacional curricular especificando uma lista de conteúdos. Precisamos ter um projeto educativo para a formação da nossa juventude como nação. A ênfase em provas cria concorrência e gera ganhadores e perdedores, o que não é compatível com os objetivos educacionais. Ao contrário do mercado, a Educação só deve ter ganhadores.

**Um dos pontos propostos pela SAE é "mudar a maneira de ensinar e aprender", separando alunos com mais ou menos dificuldade. Quais os riscos dessa medida?**

**FREITAS** Como o próprio documento diz, a ideia foi "organizar a diversidade". Para tanto, propuseram a criação de sequências de capacitação-padrão, dividindo os alunos em três trilhas de progresso: uma abaixo, uma no centro e uma acima do padrão. A escola será obrigada a lidar com os estudantes dessa forma, tendo seu bônus atrelado ao desempenho deles. Ai está o ponto: a superposição da meritocracia à organização de trilhas diferenciadas. Pensar atividades diferentes para os alunos deve ser parte do trabalho do docente, que precisa receber apoio e buscar formas de lidar com as dificuldades da turma e superá-las. Mas, em um ambiente de competição, se oficializa a segregação. Em geral, o cuidado com quem está acima ou dentro da trilha-padrão aumenta como forma de compensar, na análise do desempenho da escola, o impacto de quem está abaixo do padrão. Com isso, gera-se o efeito contrário ao desejado. É preciso ter claro que a diversificação de desempenho é um fenômeno multideterminado e não há uma receita única para ele.

**O texto sugere também que o país foque esforços em determinadas disciplinas, em detrimento de outras. Quais os impactos dessa mudança para a garantia do direito de todos à Educação?**

**FREITAS** O impacto nos estudantes é a sonogação de formação. A mudança, se efetivada, produzirá um estreitamento curricular com foco em Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. No entanto, os países hoje estão carentes de inovação. Sem inovação, a economia não vira, as empresas

não se mantêm no mercado. É vital, portanto, que haja um equilíbrio curricular, pois as artes e o desenvolvimento corporal são componentes fundamentais na produção da criatividade. E, sem criatividade, não há inovação.

**É possível dizer para qual modelo de Educação estamos caminhando?**

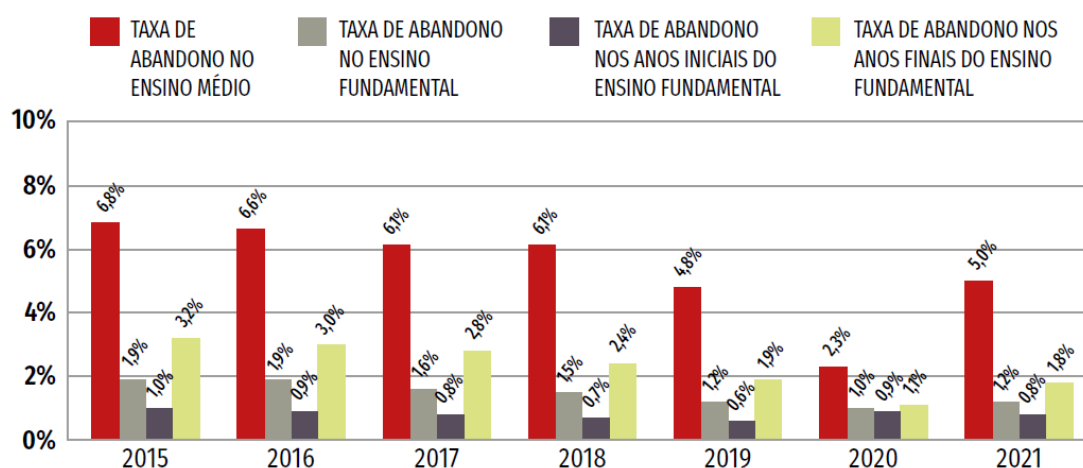
**FREITAS** Caminhamos para o modelo empresarial na Educação, com direito à privatização tanto por *vouchers* (*espécie de carta de crédito fornecida pelo governo para pagar a escola*) como por concessão de gestão – ou seja, por meio de terceirização. Isso significa maior segregação escolar e risco às populações mais pobres e às que necessitam de cuidados especiais. Estamos nos aproximando de políticas que, em nome da valorização do professor, vão – de fato – desmoralizá-lo com base em avaliações, processos de certificação e pagamento de bônus, combinado com um intenso apostilamento da prática docente. Isso conduzirá a uma desqualificação do educador. As repercussões sobre a Educação Infantil vão se fazer sentir na forma de uma escolarização antecipada. Isso é o que se pode notar nos países que estão se valendo dessas políticas empresariais. Não é previsão, é o que as pesquisas mostram hoje nesses países. O documento da SAE é a oficialização disso tudo. Não é um texto para "ser otimizado", mas rejeitado. Ele não está baseado em pesquisa consistente e sequer traz uma bibliografia.

**O que pode ser feito diante desse cenário?**

**FREITAS** A nova proposta chega às entidades da área educacional em um mau momento, em que estão desarticuladas e sem capacidade de resposta. Se a concepção de Pátria Educadora da SAE se concretizar, acredito que não vamos superá-la por meio das entidades – elas poderão ajudar, claro –, mas com a participação das escolas, à medida que as políticas começarem a ser implementadas e a produzir efeitos. Foi assim nos Estados Unidos e no Chile. Os pais sentirão muito rapidamente os efeitos nefastos sobre os filhos. Os estudantes também. Em relação aos professores, o efeito será dúbio: parte reagirá mal, mas parte vai deixar-se levar pelo bônus salarial para somente depois acordar. Os gestores serão os últimos, dada a condição deles dentro do sistema. Vamos superar o cenário atual com ajuda de pais, estudantes, professores e gestores – nessa ordem.

## Anexo 7: Relatório Abrinq – Abandono escolar na educação básica segundo etapa de ensino, Brasil – 2015-2021.

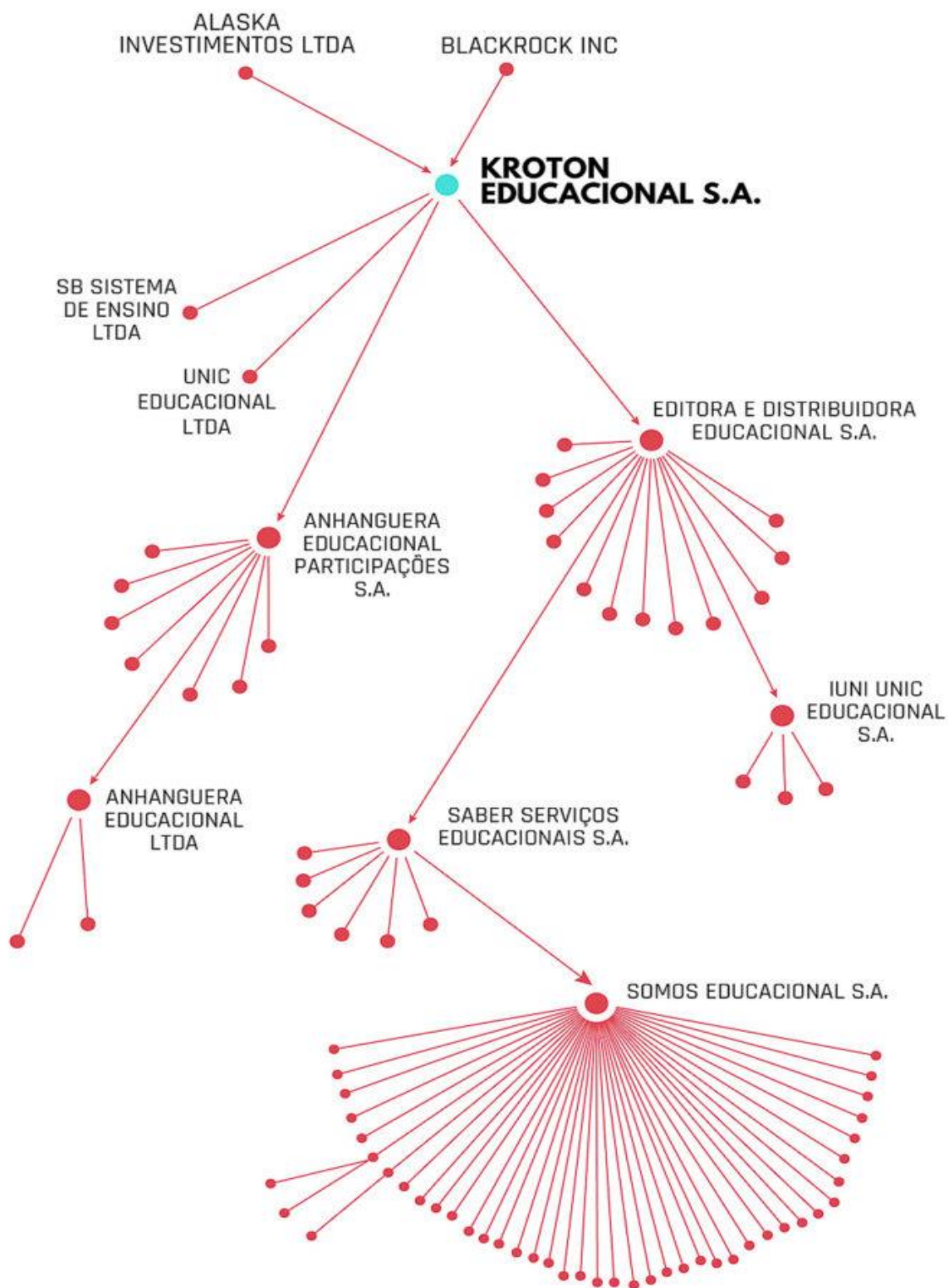
### Taxa de abandono na Educação Básica segundo etapa de ensino - Brasil, 2015 a 2021



Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed).

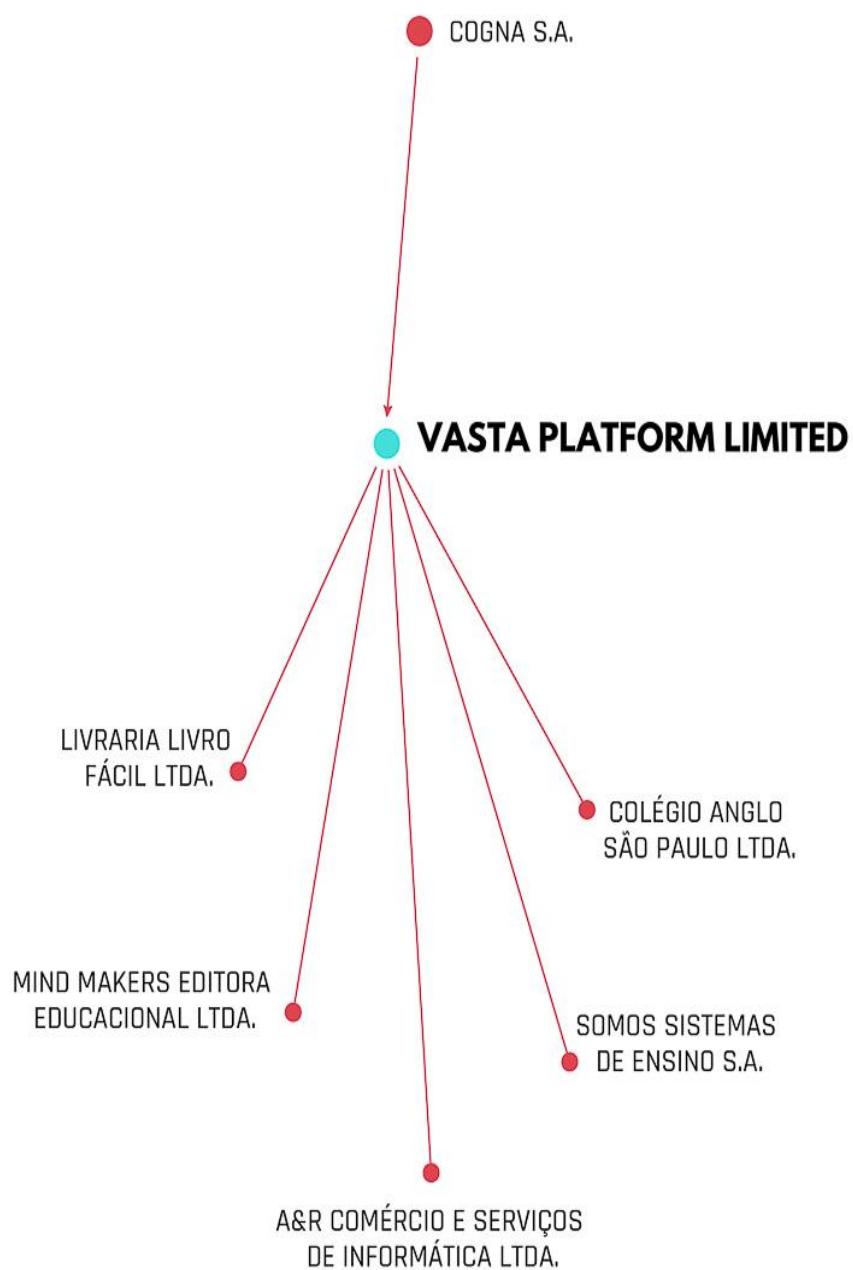
Fonte: FUNDAÇÃO ABRINQ. Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2023. 1ª edição. Disponível em [https://omlpi-strapi.appcivico.com/uploads/cenario\\_da\\_infancia\\_e\\_adolescencia\\_no\\_brasil\\_2023\\_pdf.pdf](https://omlpi-strapi.appcivico.com/uploads/cenario_da_infancia_e_adolescencia_no_brasil_2023_pdf.pdf). Acesso em 2 de maio de 2023.

## Anexo 8: As empresas educacionais de capital aberto no Brasil – Kroton Educacional S.A



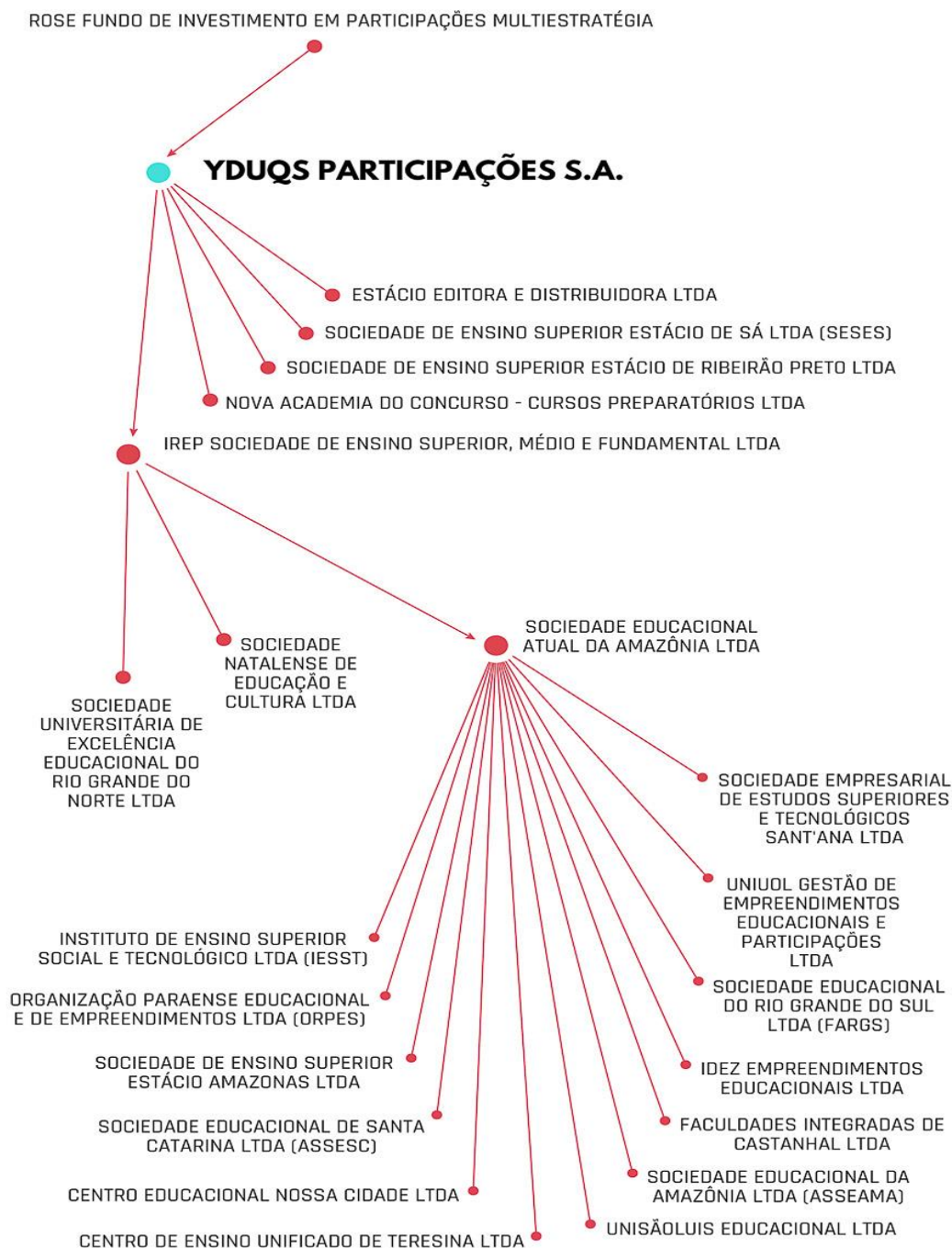
Fonte: Tricontinental/Front – Outubro de 2020.

**Anexo 9: As empresas educacionais de capital aberto NASDAQ – Vasta Platform Ltd.**



Fonte: Tricontinental/Front – Outubro de 2020.

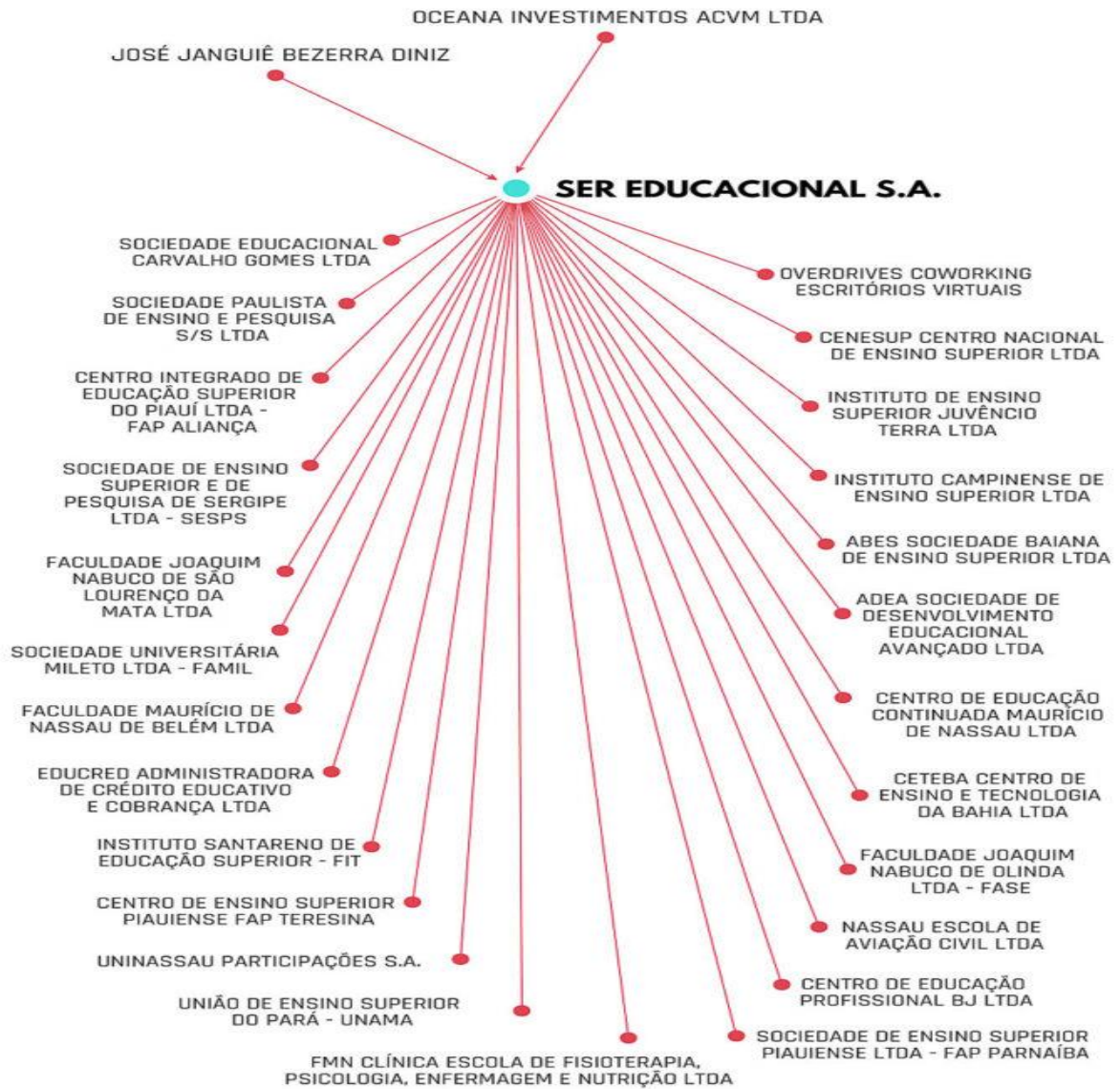
## Anexo 10: As empresas educacionais de capital aberto no Brasil – YDUQS Participações S.A



Fonte: Tricontinental/Front – Outubro de 2020.

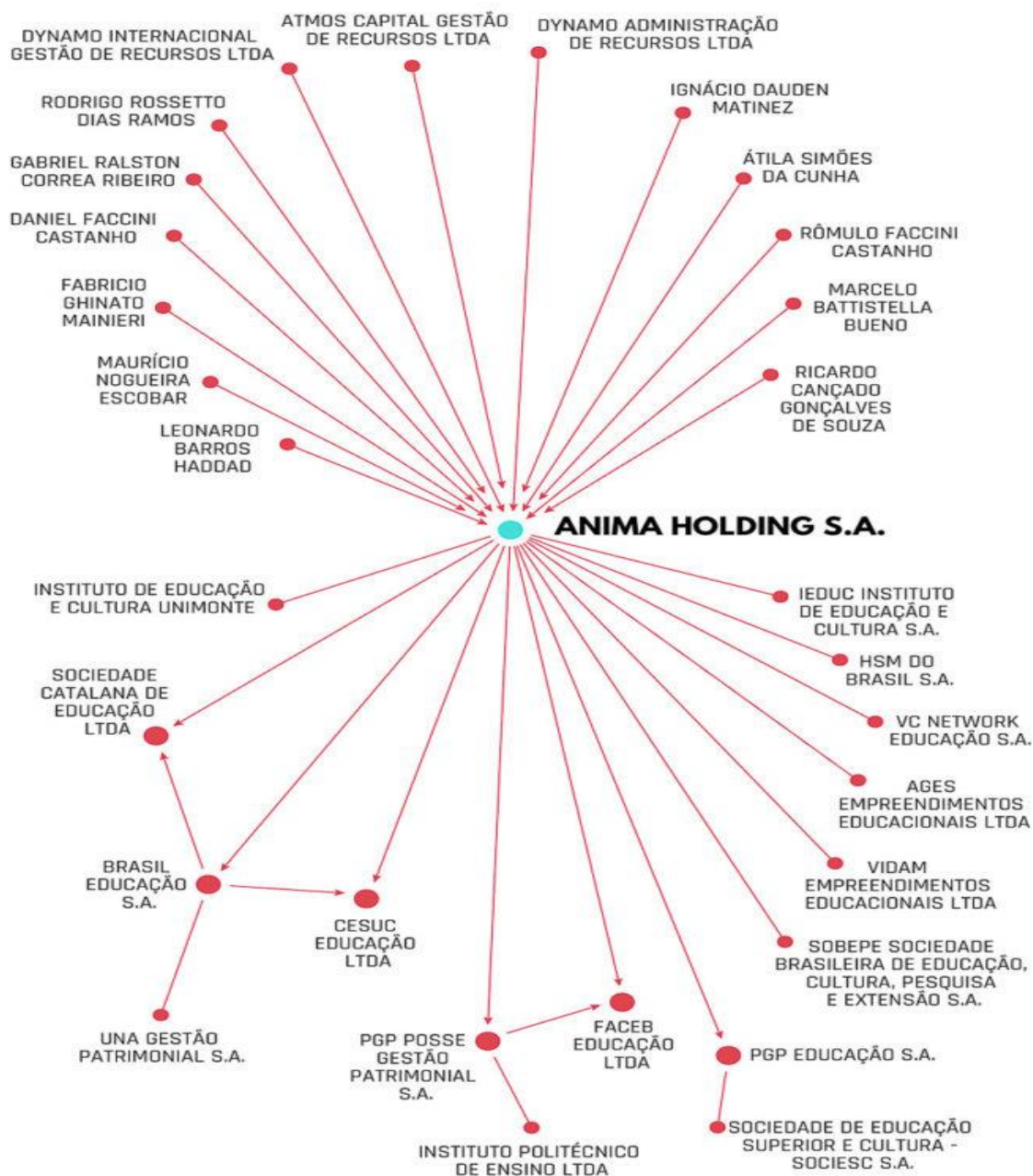


**Anexo 11: As empresas educacionais de capital aberto no Brasil – SER Educacional S.A.**



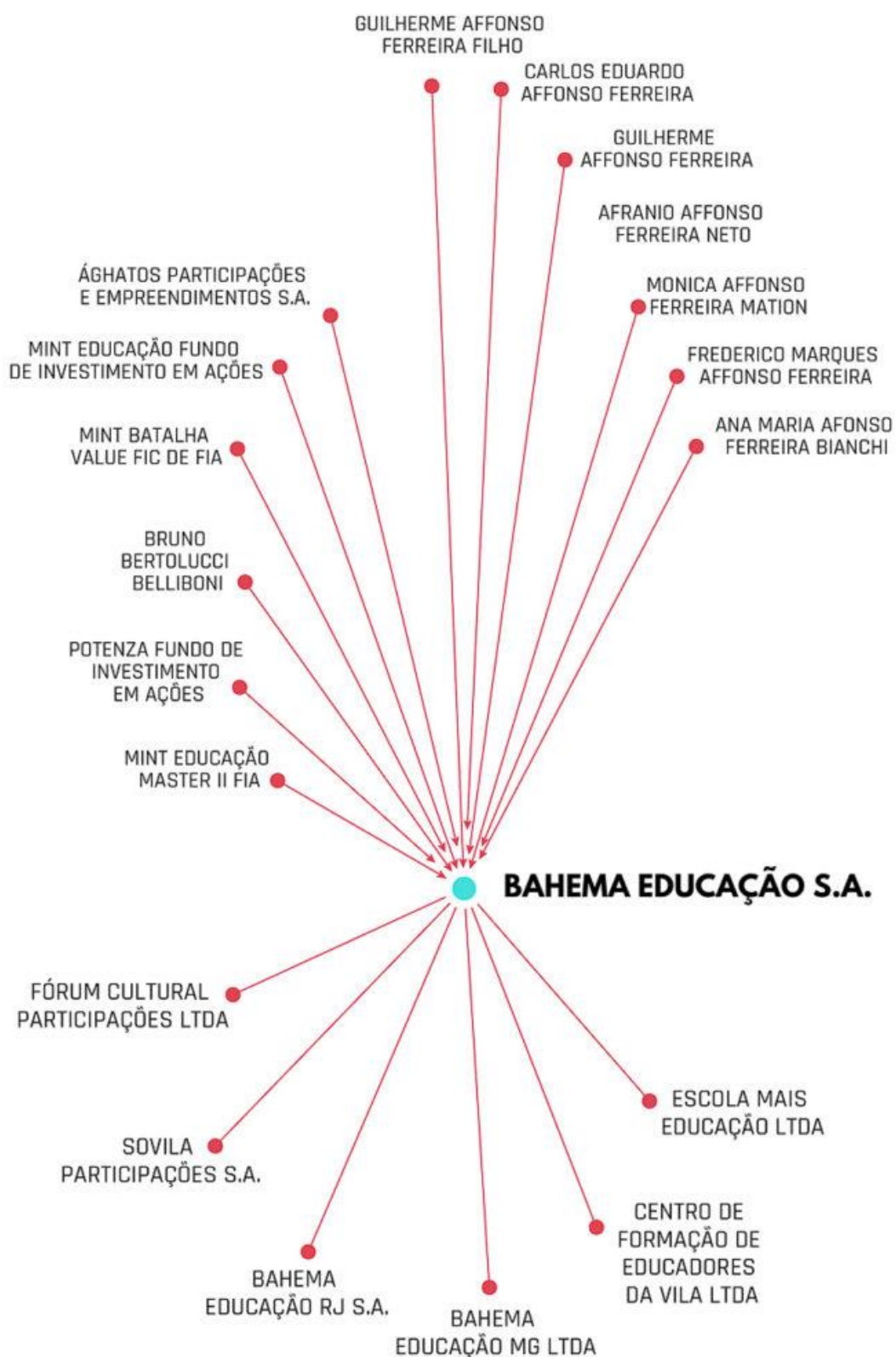
Fonte: Tricontinental/Front – Outubro de 2020.

## Anexo 12: as empresas educacionais de capital aberto no Brasil – Ânima Holding S/A.



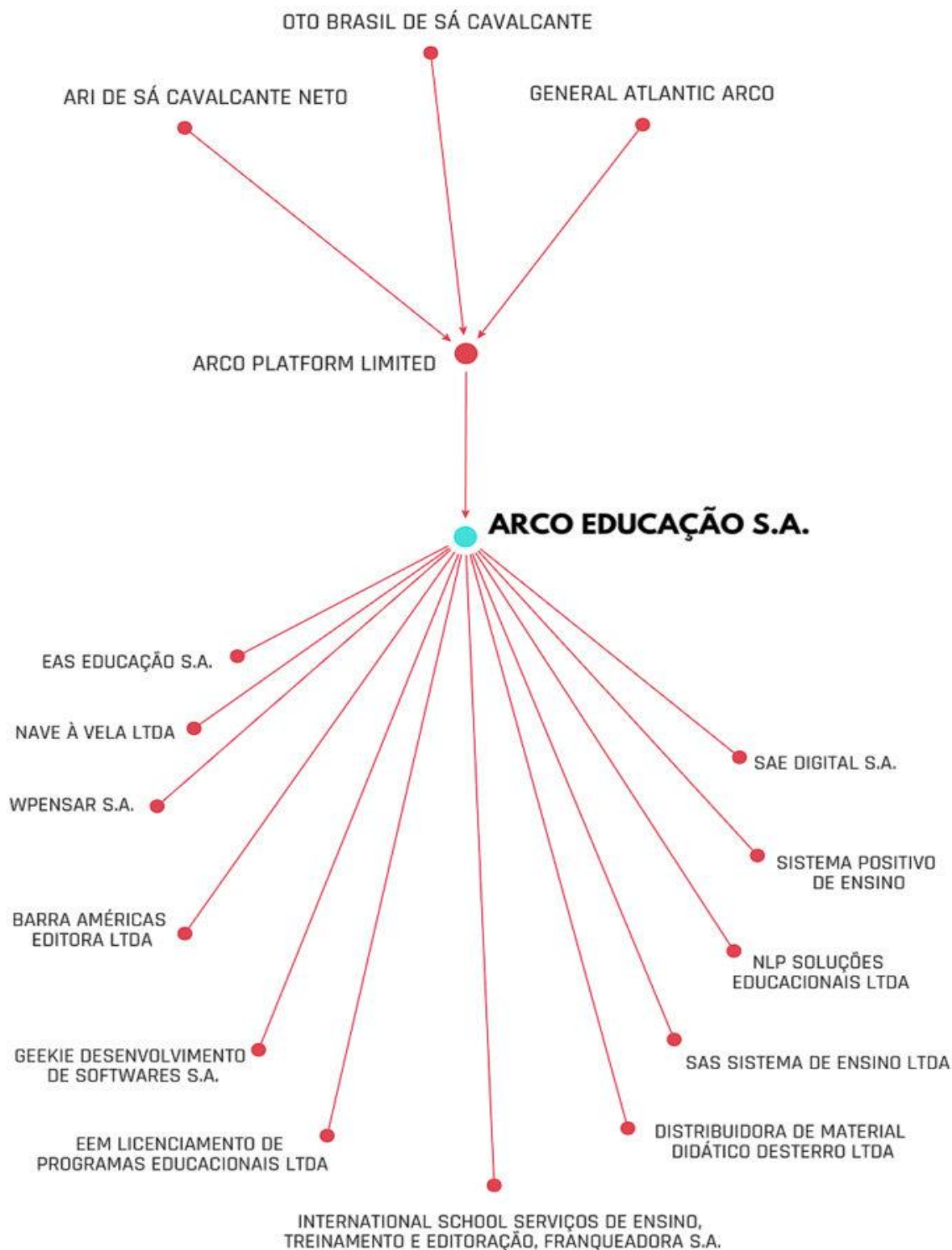
Fonte: Tricontinental/Front – Outubro de 2020.

## Anexo 13: as empresas educacionais de capital aberto no Brasil – Bahema Educação S.A



Fonte: Tricontinental/Front – Outubro de 2020.

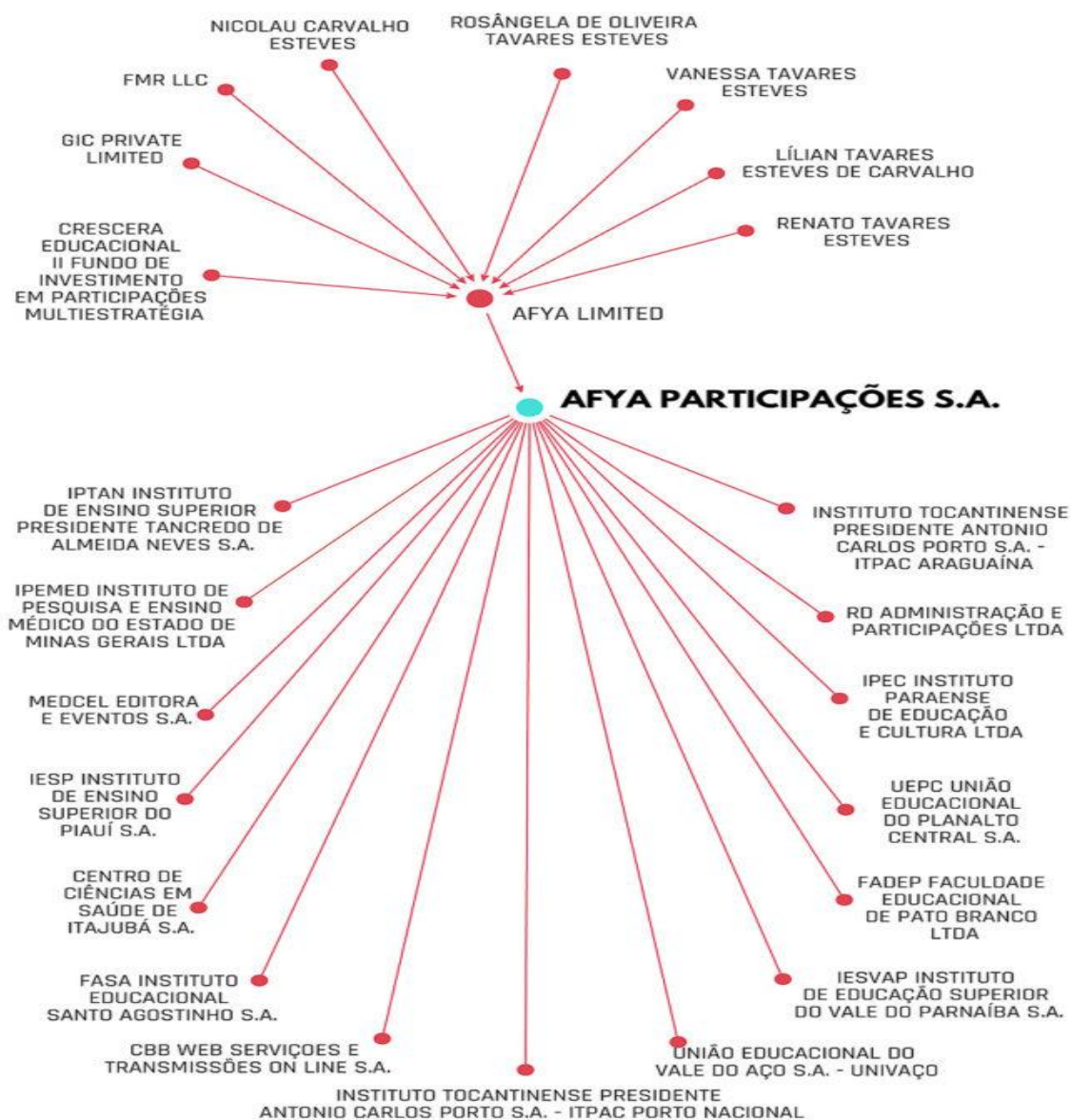
## Anexo 14: as empresas educacionais de capital aberto NASDAQ – Arco Educacional S.A



Fonte: Tricontinental/Front – Outubro de 2020.

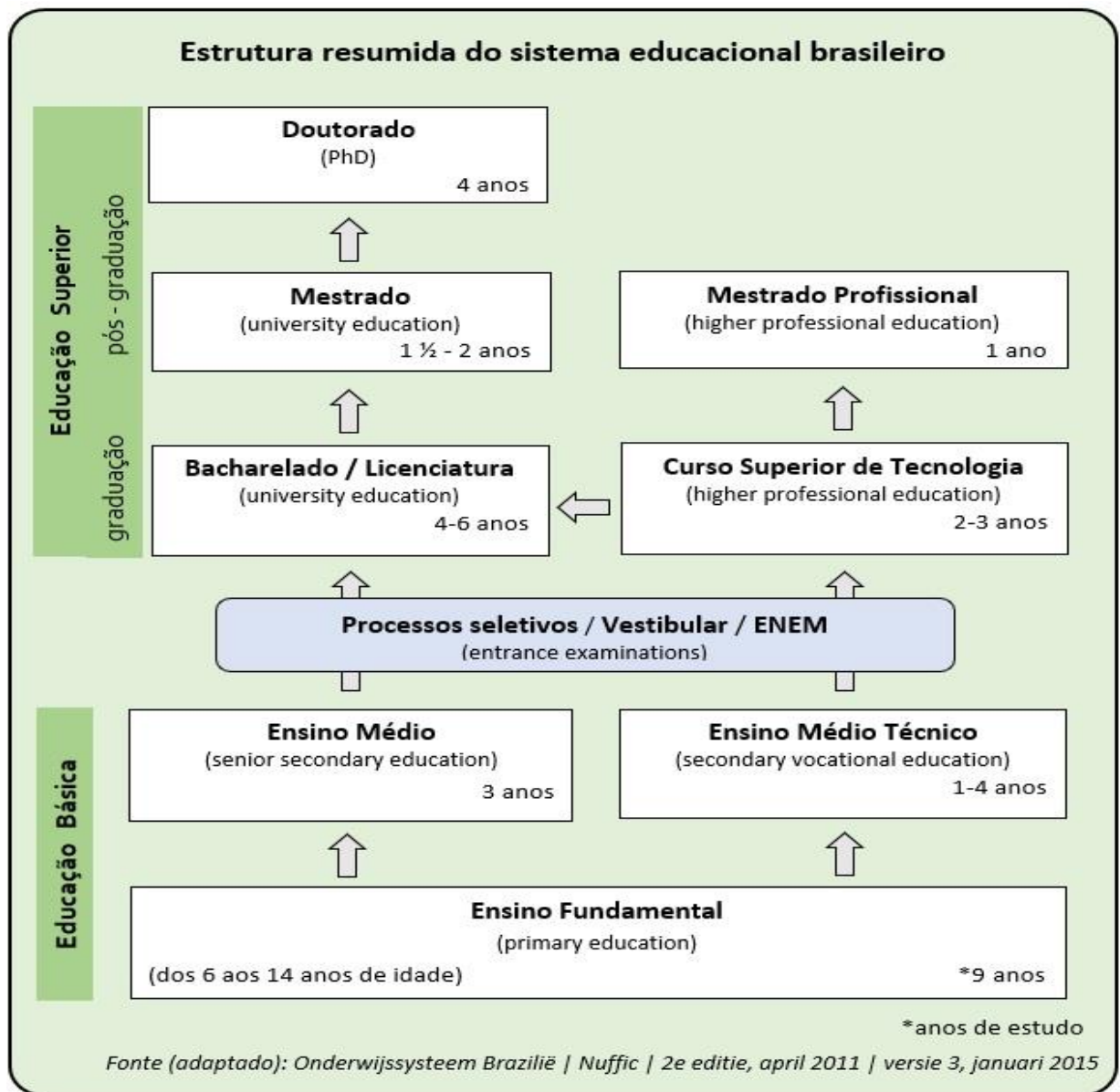


## Anexo 15: as empresas educacionais de capital aberto – NASDAQ – Afya Participações S.A



Fonte: Tricontinental/Front – Outubro de 2020.

## Anexo 16: A estrutura do sistema educacional brasileiro



Fonte: Ministério da Educação do Reino dos Países Baixos.