

O GOLPE DE 2016 E AS AMEAÇAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: O TRIPÉ DE RETROCESSOS AOS DIREITOS HUMANOS

Glauco Henrique Clemente Batista¹

Érica de Souza Coletti²

Nágilla Regina Saraiva Vieira³

Tiago Amaral Sales⁴

Resumo

Em 2016, a presidenta eleita democraticamente no Brasil foi retirada do poder a partir de um *impeachment*, visto mundialmente como um processo antidemocrático, aqui chamado de Golpe. Este artigo consiste em uma revisão bibliográfica crítica do tipo Estado da Questão, a qual teve como objetivo analisar os impactos e consequências para a Educação no Brasil a partir da implementação de três medidas, aqui denominadas de tripé de retrocessos: projeto “Escola Sem Partido”, PEC 241/55 e Reforma do Ensino Médio. Ancorados na perspectiva epistemológica do materialismo histórico dialético, o grupo de autores destrincha essas reformas e suas possíveis consequências para a Educação brasileira, refletindo sobre os reais interesses desses projetos: a manutenção do Estado capitalista neoliberal e o desmonte da Educação pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave

Democracia. Educação. Retrocessos.

Recebido em: 30/03/2020

Aprovado em: 27/04/2020

¹ Graduado em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Graduando em Medicina pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro; glauco.geo@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Analista Pedagógica; ericadesouzaoletti@gmail.com.

³ Graduada em Psicologia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Psicóloga; nagillavieira@gmail.com.

⁴ Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; tiagoamaralsales@gmail.com.

THE 2016 COUP AND THE THREATS TO EDUCATION IN BRAZIL: THE TRIPOD OF BACKWARD TO HUMAN RIGHTS

139

Abstract

In 2016, the democratically elected president in Brazil was removed from power after an impeachment, seen worldwide as an anti-democratic process, here called a Coup. This article consists of a critical bibliographic review of the State of the Question type, which aimed to analyze the impacts and consequences for Education in Brazil from the implementation of three measures, here called backward tripod: “Escola Sem Partido” project, PEC 241/55 and High School Reform. Anchored in the epistemological perspective of historical dialectical materialism, the group of authors unravels these reforms and their possible consequences for Brazilian Education, reflecting on the real interests of these projects: the maintenance of the neoliberal capitalist state and the dismantling of free, quality public education.

Keywords

Democracy. Education. Backward.

Introdução

Um contexto ultraconservador e neoliberal vem se alastrando pelo Brasil nos últimos anos, levando a medidas que retiram direitos e aumentam a desigualdade social e concentração de renda no país. Durante o governo do presidente Michel Temer, foram aprovados: a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que congela os gastos públicos por 20 anos; o Projeto de Lei 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”; a Medida Provisória 746/2016 (Reforma do Ensino Médio). Essas medidas representam um grande retrocesso para a educação brasileira e para o país como um todo.

Tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a Proposta de Emenda da Constituição (PEC) 241/55 foram aprovadas em regime de urgência e de forma autoritária, despidas da análise de relações de poder e historicidade e tomadas como processo natural de modernização. Os objetivos definidos na Reforma são: o aumento da qualidade do ensino; a reestruturação do currículo; a ampliação do número de vagas e da carga horária; a diminuição da evasão. Tudo com vistas a, supostamente, aumentar a competitividade do Brasil no mercado internacional.

O discurso acerca da Reforma do Ensino Médio se desenhou na justificativa de que

[...] dados do IDEB recém-divulgados mostram uma realidade trágica no ensino médio e retratam a urgência da reforma [...] em consequência da relevância do tema que se apresenta na medida em que o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais. As propostas da MP são frutos do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerar a reforma. (BRASIL, 2017, s/p).

É preciso compreender a urgência com que essas medidas foram tomadas durante o governo interino. Tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a PEC 241/55 se configuram na contradição ético-política do pensamento capitalista do tipo dependente⁵. O discurso posto para que houvesse a Reforma é o de que a educação brasileira estava estagnada e que era necessário direcionar o ensino com o desenvolvimento econômico do país. No entanto, a PEC 241/55 se

⁵ A Teoria da Dependência visa explicar a organização entre os países no capitalismo global, de forma que se apresentam em blocos que executam as diferentes funções articuladas para manutenção do sistema. Nesse sentido, o Brasil ocupa uma posição de dependência em relação aos países do centro do sistema e a burguesia exerce papel importante na condução da política e perpetuação da lógica vigente. Para maior aprofundamento, consultar autores como Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Fernando Henrique Cardoso, Celso Furtado e Theotônio dos Santos.

contrapõe ao discurso da Reforma, visto que ela congela os recursos essenciais para que haja êxito na nova proposta educacional.

Para além dos discursos, se faz necessário compreender as condições materiais que viabilizaram tais políticas. Na divisão internacional do trabalho, o Brasil assume o papel de produtor e exportador de *commodities* minerais, agrícolas e de algumas manufaturas. A mão de obra, nesse sentido, precisa ter um custo baixo para atender o capital nacional e, principalmente, internacional. O setor terciário (serviços e comércio), que sustenta a pirâmide social no Brasil, é responsável pela maior parte das ocupações informais no país e também exige formação de baixa qualidade, uma vez que oferece baixa remuneração. A participação da indústria no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, desde a década de 1980, caiu de 21,6% para 9% em 2017. O setor de serviços ocupa 60% da mão de obra. As micro e pequenas empresas empregam 54% dos trabalhadores com carteira assinada no país. (BARROSO, 2017).

Disso resultam duas contradições. A primeira reside no fato de o país defender uma adaptação econômica, política e educacional ao capital internacional, enquanto que os empregos e a geração de renda e do PIB se dão na informalidade e no âmbito das micro e pequenas empresas. Ou seja, a exigência que empresas internacionais fazem de mão de obra qualificada não gera retornos econômicos e sociais à maior parte da população brasileira. Em segundo lugar, se por um lado se defende a reforma, que visa alcançar o pleno desenvolvimento por meio de suposta formação de mão de obra qualificada, por outro, se limita investimentos em educação básica, vide PEC 241/55.

Outros estudos, como o de Gentili (1998), apontam que a promessa de ascensão social por meio da formação escolar caiu por terra há tempos. A ampliação de acesso à educação sem política de geração de trabalho e renda serve apenas à formação de um grande cadastro de reserva disposto a vender sua força de trabalho por salários baixos e em detrimento de direitos trabalhistas. Segundo o autor, se durante a época considerada a Era de Ouro do capitalismo era conferida à educação escolar a função de educar para o emprego, o papel da formação após a crise do capital, especialmente a partir da segunda metade dos anos 80, passou a ser o de formar para o desemprego. Assim, ele destaca:

[...] passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 81).

Se o discurso do desenvolvimento econômico, social e individual por meio da formação escolar não se fundamenta na prática, há que se pensar qual é de fato o objetivo das medidas adotadas no governo de Michel Temer. Para compreender a urgência da aprovação da Reforma do Ensino Médio e da PEC 241/55, é preciso compreender quem são os sujeitos diretamente impactados por elas: as camadas populares.

Com a falta de política de emprego e geração de renda, o governo precisa administrar o que se chama de “a questão social”, relacionada à pobreza, à desigualdade e ao desemprego. Ter um exército de reserva pronto para trabalhar por baixos salários e poucos direitos trabalhistas beneficia a acumulação do capital por um lado, mas, por outro, coloca em risco a “coesão social”. Mobilizações sociais, descrença no sistema político-econômico e aumento da criminalidade são reflexos desse movimento.

Por isso, organismos multilaterais internacionais, condicionam a distribuição de recursos e inserção econômica de países emergentes à efetivação de políticas de formação educacional para manutenção dessa “coesão social”. Os conteúdos e as competências exigidas são relacionados a conhecimentos introdutórios como leitura e escrita instrumental, operações matemáticas e noções de ciências básicas. Prova disso são as avaliações (inter)nacionais que aferem tais conhecimentos, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, a Reforma do Ensino Médio surge no intuito de facilitar a escolha das disciplinas que atendam a tais exigências internacionais e ao fornecimento de mão de obra pouco qualificada ao mercado de trabalho, com disciplinas de empreendedorismo.

Concomitante a esse processo, setores ultraconservadores⁶ e fundamentalistas religiosos⁷ se elegeram e deram força para um movimento há anos engavetado: o

⁶ Frigotto e Ferreira (2019) nos ajudam a compreender melhor o que é esse ultraconservadorismo, utilizando “o termo ultraconservador ou ultraconservadorismo no plano econômico e social para expressar uma fase que radicaliza o que a literatura denominou de neoliberalismo. Fase esta que vai além das teses do ajuste das economias periféricas à custa de direitos da classe trabalhadora. Trata-se, agora, de ajuste com austeridade. O caso brasileiro, pós-golpe de Estado de 2016, em suas contrarreformas, expressa esse ultraconservadorismo de forma extrema” (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 89), completando que “o conservadorismo liberal transformou-se em ultraconservadorismo que conjumina fundamentalismo econômico, autoritarismo e fundamentalismo religioso” (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 91). Assim, compreendemos que o ultraconservadorismo se entremeia pela política brasileira no contexto pós-golpe, entrelaçado com práticas autoritárias, fundamentalismos e com as reformas-retrocessos aqui discutidas.

⁷ Sobre o fundamentalismo religioso, Miguel (2016, p. 593) reflete, em diálogo com outros autores, que: “O fundamentalismo religioso tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores. (MACHADO, 2006; ORO, 2003). Por vezes se fala na ‘bancada evangélica’, mas a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja Católica. O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar

“Escola Sem Partido”. Esse projeto busca cercear a liberdade de ensino dos professores, considerando-os como doutrinadores. Tanto “Escola Sem Partido” como PEC 241/55 e Reforma do Ensino Médio dialogam na tentativa de construção de uma educação que atenda aos interesses econômicos capitalistas, produzindo mão de obra de forma rápida, barata e sem pensamento crítico. Todos fazem parte de um tripé de retrocessos conservadores e neoliberais, antagônicos, do contexto pós-golpe de 2016, e que carregam características em comum: favorecer as classes hegemônicas.

Apesar de haver na legislação brasileira a lei que regulamenta o processo de *impeachment* (BRASIL, 1950), que elenca os crimes de responsabilidade os quais levam a deposição de um governante por meio desse processo, adotaremos neste trabalho o termo “golpe”. Isso pela convicção de que o impedimento de Dilma Rousseff, apesar da exaustiva narrativa de que seguiu os ritos do processo, não cumpriu as prerrogativas previstas na lei e foi levado a cabo por objetivos estritamente políticos a partir de um projeto de poder⁸.

Diante de nossas preocupações sobre os impactos que essas medidas ocasionarão no Estado Brasileiro a curto, médio e longo prazo, juntamente com nossa necessidade de investigar e aprofundar o entendimento acerca dessas mudanças, realizamos uma pesquisa bibliográfica crítica utilizando como metodologia o Estado da Questão. Esse tipo de pesquisa tem como finalidade

[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 2).

Além disso, esse tipo de metodologia esclarece e delimita a construção do objeto de investigação original pretendido, através da busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica, em consonância com os estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse dos pesquisadores (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004).

e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos. Fora do Congresso, pastores com forte atuação política e forte presença nas redes sociais, como Silas Malafaia (da Assembleia de Deus Vitória em Cristo), dão voz à sua pauta”.

⁸ Como afirma Freitas (2018, p. 25), para os liberais, como Hayek, “a democracia é um meio e não um fim”, ela “é desejável para o liberalismo, mas não é necessária”. Para o mesmo autor, não há nenhuma diferença significativa entre o golpe militar de 1964 e o de 2016, visto que ambos seguiram os “ritos” do processo institucional, apenas diferindo no fato de que não houve participação direta dos militares nesse último, sendo considerado um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Na coletânea “O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil”, organizado por Nora Krawczyk e José C. Lombardi, em especial em seu segundo capítulo “A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil” escrito por Demerval Saviani, é apresentada uma reunião de elementos que nos levam a compreender e adotar tal afirmação de que o processo se tratou de um golpe à democracia.

E, para guiar nosso trabalho, utilizamos a seguinte problematização: “Quais são os possíveis impactos e consequências da implementação da Emenda Constitucional 95/16, do projeto ‘Escola Sem Partido’ e da Reforma do Ensino Médio para a Educação no Brasil?”.

Com o objetivo de analisar essas questões, este artigo foi realizado a partir da análise de produções acadêmicas diversas, tais como: teses, dissertações, relatórios de pesquisa, estudos teóricos, capítulos de livros e livros. A pesquisa dos estudos foi feita através das diferentes bases de dados, como SciELO e Google Acadêmico, por exemplo, que foram escolhidas por serem multidisciplinares e abarcarem estudos oriundos de vários lugares do país. Os estudos foram selecionados para delimitar e clarear a posição dos autores sobre a temática, sem pretensão de esgotar o debate sobre o assunto, como aponta a metodologia escolhida.

Por fim, o presente artigo se dividiu em cinco seções, incluindo esta Introdução. Nesta seção apresentamos, resumidamente, o cenário político que possibilitou a ascensão de ideias que culminaram na aprovação de três medidas que atingem diretamente a Educação e, conseqüentemente, os Direitos Humanos dos cidadãos brasileiros, que intitulamos de tripé de retrocessos. Nas próximas três seções, falamos de modo mais aprofundado sobre essas medidas em relação aos seus impactos na sociedade brasileira, com ênfase na Educação. Na última seção, escrevemos nossas reflexões finais que buscaram evidenciar as motivações implícitas presentes nas entrelinhas desses projetos.

O Golpe de 2016 e o Projeto “Escola Sem Partido”: ameaças a uma educação democrática

Movimentos conservadores existentes no Brasil vêm tomando força, principalmente nos últimos anos. Miguel (2016) traz que esses movimentos cresceram mais ainda a partir da segunda década deste século XXI e que seus discursos provêm de um tripé, consistindo em um pensamento “libertarianista”⁹ que prega o Estado

⁹ Sobre esse pensamento, Miguel (2016, p. 592-593) traz, em diálogo com outros autores, que: “Os discursos reacionários provêm, no caso brasileiro, de uma conjugação heteróclita entre o ‘libertarianismo’, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. A ideologia ultraliberal libertariana, descendente da chamada ‘escola econômica austríaca’ e influente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos, prega o menor Estado possível e afirma que qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que pareça (Rothbard, 2006 [1970]; Nozick, 1974; para um resumo crítico, cf. Freeman, 2002). Apresentada como uma teoria intelectualmente sofisticada, capaz de fazer frente à pretensa hegemonia do pensamento progressista nos ambientes universitários, é promovida ativamente por fundações privadas estadunidenses, que treinam divulgadores e financiam grupos de intervenção (cf. Mayer, 2016). É, em linhas gerais, a posição do Instituto Millenium (o principal

Mínimo¹⁰, o fundamentalismo religioso e o sentimento anticomunista¹¹, que agora performa por meio do ódio aos partidos e ideais representados pela esquerda¹².

Em meio a esse cenário conservador, germinaram projetos que visavam cercear a liberdade de ensino dos professores e professoras. Dentre eles, o movimento “Escola Sem Partido”, idealizado no início dos anos 2000 e, posteriormente, culminando na criação de diversos projetos de leis¹³ pelo país. Durante o contexto do golpe de 2016, este movimento – juntamente a essa conjuntura retrógrada – ganha força e visibilidade por todo o Brasil. Usando os jargões de ser “contra a doutrinação dos professores” e por uma “educação sem partido”, o projeto carrega traços autoritários ao incentivar que professores sejam denunciados e proibidos de exercer o magistério por se posicionarem durante suas aulas em temas que, por si só, apresentam características políticas, culminando numa possível censura dos docentes, ao tentar impedir que estes trabalhem os conteúdos e habilidades curriculares com visões críticas e engajadas nos contextos históricos, sociais, culturais e econômicos.

think tank da direita brasileira, criado em 2006, e financiado por empresas nacionais e transnacionais), com eco na linha editorial de parte da grande imprensa”.

¹⁰ O conceito de Estado Mínimo vem da teoria liberal e indica que o Estado tenha menor poder e interfira o mínimo possível na economia e na sociedade, deixando que estas se organizem por si só.

¹¹ Miguel (2016, p. 593-594) conta que o anticomunismo “parecia ultrapassado com o fim da Guerra Fria, mas ganhou nova roupagem na América Latina e no Brasil. A ameaça passou a ser o ‘bolivarianismo’ (a doutrina do falecido presidente venezuelano Hugo Chávez) e o Foro de São Paulo, conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda, que na narrativa anticomunista assumiu a feição de uma conspiração para dominar o subcontinente. A despeito do centrismo crescente de seu discurso e de suas práticas moderadas quando esteve no governo, o Partido dos Trabalhadores veio a ser apresentado como a encarnação do comunismo do Brasil, gerando uma notável sobreposição entre anticomunismo e antipetismo. Com alguma penetração na mídia tradicional e um uso muito forte das redes sociais, escritores como Olavo de Carvalho são a voz pública dessa posição”.

¹² Para Bobbio (1995), o conceito de “esquerda” aparece como contraposição ao conceito de “direita”, indicando “programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente à ação política, contrastes não só de ideias, mas também de interesses e de valorações a respeito da direção a ser seguida pela sociedade, contrastes que existem em toda a sociedade” (BOBBIO, 1995, p. 33). Sobre a esquerda, Bobbio trabalha sua tese de que “o elemento que melhor caracteriza as doutrinas e os movimentos que se chamam de ‘esquerda’, e como tais têm sido reconhecidos, é o igualitarismo, desde que entendido, repito, não como utopia de uma sociedade em que todos são iguais em tudo, mas como tendência, de um lado, a exaltar mais o que faz os homens iguais do que o que os faz desiguais, e de outro, em termos práticos, a favorecer as políticas que objetivam tornar mais iguais os desiguais” (BOBBIO, 1995, p. 110).

¹³ Diversos projetos de leis foram criados para instituir o Programa Escola Sem Partido e tramitam a nível nacional, estadual e municipal pelo país, como o “Projeto de Lei 867/2015” de âmbito nacional (disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>) e o projeto municipal para a cidade de São Paulo “Projeto de Lei 01-00325/2014” (disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/projeto/PL0325-2014.pdf>).

Em sua página virtual, o projeto se intitula como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, indo contra os “militantes travestidos de professores” tidos como “falsos educadores”, e inspirado em um movimento parecido que ocorre nos EUA¹⁴. O que se observa é uma ascensão do conservadorismo em escala mundial, sendo que cercear a liberdade dos professores faz parte deste movimento.

O “Escola Sem Partido” prega que a “educação” relacionada à sexualidade, crenças e valores morais e humanos aconteça no espaço familiar, e que a escola seja espaço de apenas “ensino” de conteúdos importantes e que não se tenha partido. A partir disso, o ensino acerca da diversidade – de gênero, sexual, racial, religiosa, de posições políticas, entre outras – torna-se alvo passível de ser criminalizado, juntamente aos professores que ousarem trabalhá-los.

Mas o que seria não ter partido? Seria uma escola que ignora e negligencia as diferenças existentes na população brasileira como uma escola sem partido ou estaria esta tomando um partido único? E esse partido único é o da exclusão, da violência, da intolerância e do preconceito.

Miguel (2016) nos conta sobre os diversos projetos que tramitam na Câmara e que fazem parte desse movimento do “Escola Sem Partido”, que, em geral, estão ligados a setores religiosos ultraconservadores e que vêm demonizando o estudo das questões de gênero através do termo “ideologia de gênero” e do marxismo. Mattos (2018) nos ajuda a refletir acerca dessa tal “ideologia de gênero” combatida pelos movimentos ultraconservadores e, nesse caso, pelo “Escola Sem Partido”:

Em resumo, os movimentos ultraconservadores têm se colocado tanto contra o gênero como “escolha individual” quanto contra “professores doutrinadores” que assujeitariam estudantes a desenvolver gêneros “não naturais”. A combinação dessa dupla e contraditória acusação contra os estudos de gênero e sexualidades, condensada no truque da “ideologia de gênero”, resulta em um emaranhado de afirmações que têm assombrado mães e pais, eleitoras/es, e promovido discursos de ódio contra qualquer debate que questione narrativas moralizantes. [...]. Assim, questões concernentes a gênero e sexualidades são silenciadas e negadas, colocando-se qualquer sujeito que fale sobre elas na escola, ou na política institucional, como infrator/a – seja da lei jurídica, da lei natural, ou da lei divina. Outro ponto que deve ser mencionado é que, ao promoverem o apagamento de tais temáticas nas escolas, essas iniciativas também deixam de lado discussões cruciais sobre as intersecções de outros marcadores sociais da

¹⁴ Presente no tópico “Quem Somos”, disponível no endereço virtual <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>, acessado em 06 de dezembro de 2019.

diferença nas análises sobre gênero e sexualidades, tais como raça, classe, geração, regionalidade, religião. A diversidade nos espaços escolares cada vez mais precisa ser visibilizada e pensada a partir de referenciais não sexistas, mas também antirracistas e não elitistas (MATTOS, 2018, p. 578).

De fato, existe uma ideologia de gênero presente na escola – ideologia heteronormativa que reconhece como legítimo apenas os sujeitos heterossexuais e suas famílias, marginalizando tudo que difere dos padrões heterossexuais e cisnormativos, ou seja, os LGBTQ+s – mas essa não é a combatida pelos projetos. Essa ideologia de gênero real, que é hegemônica e perpassa a sociedade também exclui as famílias “não tradicionais”, que podem assumir diversas conformações – como mães e seus filhos, avós e netos, entre outras – e ignora o machismo e homofobia estruturais, que violentam e matam diariamente. Discutir questões de gênero e sexualidade na escola permite pensar em outras questões de extrema importância, como reflete Mattos (2018), dialogando com temas como raça, religiosidade, classe, regionalidade, dentre outros, temas estes que fazem parte do cotidiano escolar e da vida de professores e alunos.

Se o conhecimento científico tem como fim entender quais as determinações que produzem os fenômenos da natureza e os sociais, em sociedades cindidas em classes sociais com interesses conflitantes e antagônicos, as concepções de natureza e sociedade e de ser humano, os métodos de apreendê-las e os resultados que daí advêm não são neutros e, portanto, são políticos. (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Como Frigotto (2017) traz, os conhecimentos científicos que devem ser trabalhados pelos professores e professoras não são neutros, logo, os docentes e a escola também não serão. Paulo Freire¹⁵ (1996, p. 57) nos ajuda a pensar na não neutralidade do professor:

Para que a educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos

¹⁵ Freire continua com reflexões sobre a prática educativa e seu caráter político, trazendo que: “A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar” (FREIRE, 2001, p. 25).

de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo, era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano (FREIRE, 1996, p. 57).

Assim, sendo a escola um espaço de conhecimentos científicos diversos, ela é também espaço de muitos “partidos”, plural, com formas de ser e pensar variadas, e cabe aos professores proporcionarem os instrumentos para que os alunos e as alunas desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais ao longo do ensino formal. A educação deve ser um instrumento de combate das violências socialmente construídas, na qual conteúdos teórico-científicos serão instrumentos para que os alunos possam transformar sua realidade social. Longarezi (2017), em diálogo com Vigotski, aponta que:

No mundo globalizado e em rede, como o que vivemos, é um empobrecimento da atividade docente colocar o professor a serviço de apresentar, informar o conhecimento ao estudante. Delegar ao professor o papel de transmissor do conhecimento não apenas restringe sua tarefa educativa, como a torna inócua. Se o desenvolvimento do pensamento teórico presume a formação de conceitos e ações mentais, sem as quais não se formam e/ou desenvolvem funções psicológicas superiores, exige-se da escola um trabalho educativo que transcenda a apresentação e o acesso ao conhecimento, colocando ao professor um papel fundamental e que ultrapassa a função meramente informativa: “[...] o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando”. (VIGOTSKI, 2003, p. 76 *apud* LONGAREZI, 2017, p. 196).

Cabe ao professor não transmitir conhecimentos prontos, mas sim organizar o meio social para que os alunos se desenvolvam, sejam críticos, e assim tomem seus “partidos”. Pensar numa “escola sem partido” é impossível, e obviamente não é esse o objetivo do projeto, mas sim o de que a escola tenha um único partido. Para que isso aconteça, deseja-se que o professor seja “neutro” de forma que não trabalhe determinados conteúdos – relações de gênero, evolucionismo, marxismo, socialismo, entre outros – de modo que “respeite” as liberdades alheias, mas isso não passa de uma falácia que deseja cercear o direito e a liberdade dos docentes de gerirem suas aulas com autonomia.

Frigotto (2017) vem nos alertar que:

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

E, assim, compreendemos que o projeto “Escola sem Partido” representa mais um dos grandes retrocessos ligados ao Golpe de 2016 e a essa onda conservadora que vem crescendo no Brasil, fruto de uma “burguesia brasileira (que) sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública” (FRIGOTTO, 2017, p. 20) e que deseja atender os interesses capitalistas hegemônicos.

PEC 241/55 ou PEC “fim do mundo”: conflitos com a Educação e os Direitos Humanos

A Proposta de Emenda à Constituição 241/55 foi promulgada em 2016 e, desde então, é chamada de Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Essa proposta foi apresentada pelo governo de Michel Temer em junho de 2016 como a principal medida estrutural para ajustar as contas públicas do país, visando alguma recuperação econômica.

A EC 95/2016 congela os gastos primários (ou sociais) federais por 20 anos, sendo que os dez primeiros anos deverão obedecer ao teto dado pelos gastos observados em 2016, corrigidos pela inflação acumulada [medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)] com possibilidade de revisão – restrita ao índice de correção – ao final do décimo ano. De acordo com Rossi e Dweck (2016), em síntese, o Novo Regime Fiscal acarreta congelamento real das despesas totais do Governo Federal (menos o pagamento de juros sobre a dívida pública) que pressupõe a diminuição do gasto público em relação ao PIB e ao número da população brasileira. Ou seja, para esses autores, os gastos do Governo Federal não irão acompanhar o crescimento da renda e da população.

Alguns autores e economistas acreditam nas vantagens da implementação da Emenda. Horta (2017) diz que o comprometimento crível com o ajuste fiscal de médio prazo é a principal vantagem da Emenda Constitucional, pois, dessa maneira, a tendência de aumento contínuo das

despesas se encerrará. Além disso, o Governo Federal destaca no documento que propõe a Emenda à Constituição nº 241/2016 alguns benefícios, como: redução do risco-país e, assim, abertura do espaço para redução estrutural das taxas de juros; alavancar a economia para geração de empregos e renda e, por fim, contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e cidadãs brasileiros. (BRASIL, 2016b).

O governo de Temer, então, decidiu tratar os gastos públicos com bastante rigor e severidade, isto é, com austeridade, reduzindo sistematicamente a participação do Estado na economia e no crescimento econômico do país. Alguns estudos mostram (ROSSI; DWECK, 2016; SOUSA; 2017), entretanto, que utilizar da austeridade para resolver problemas, na verdade, os agrava. Rossi e Dweck (2016) trazem que ao evitar o déficit das dívidas cortando as despesas, o governo pode piorar sua situação patrimonial e a do setor privado, pois esse esforço fiscal cortará ainda mais as receitas do setor privado, fazendo com que ele perca a segurança no Estado. Já Belluzzo e Bastos (2015) vão dizer que as contas públicas não são como contas domésticas em que se é possível atingir o equilíbrio “apertando os cintos”:

A importância do orçamento público é tamanha que a simples menção de que ele será cortado bruscamente muda a convenção das expectativas que influenciam o gasto privado, sobretudo em uma economia já em desaceleração. Por isso, o aumento radical da incerteza, a contração brusca do gasto público e a elevação de impostos resultam em queda das próprias receitas tributárias ao provocarem uma recessão dos gastos privados e, portanto, da economia como um todo. [...] A recessão e os juros elevados, por sua vez, aumentam o peso da dívida pública na renda nacional. Ou seja, a austeridade produz exatamente aquilo que pretende evitar. (BELLUZZO; BASTOS, 2015, p. 6).

Diversos estudos apresentam as desvantagens que a EC 95/2016 trará ao país. Rossi e Dweck (2016) dissertam que, do ponto de vista macroeconômico, a Emenda é desastrosa ao impor à população a austeridade por um longo período de tempo e por inviabilizar que o Estado utilize os instrumentos fiscais capazes de enfrentar crises econômicas. Horta (2017) apresenta que uma das principais críticas feita pelos economistas relacionadas ao novo regime fiscal se refere ao cumprimento do limite de gasto proposto. Os resultados indicam que apenas é possível cumprir o teto das despesas se houver uma reforma da previdência social. Caso contrário, o governo terá que reduzir outras despesas para manter a credibilidade da regra proposta. É provável, então, que os gastos sociais importantes serão preteridos em favor de outros. (HORTA, 2017; VAZQUEZ, 2016).

Com isso, Rossi e Dweck (2016) enfatizam quão críticos serão os efeitos sociais dentro desse novo regime fiscal. A principal desvantagem apontada pela

maioria dos estudos se refere aos bruscos cortes do Governo no investimento social, principalmente no campo da Educação e da Saúde (AMADO; MOLLO, 2016; HORTA, 2017; ROSSI; DWECK, 2016; SOUSA; 2017; VIEIRA JUNIOR, 2016).

Amado e Mollo (2016) nos contam que limitar os gastos por 20 anos significa cortá-los em termos per capita e, com o crescimento da população, os gastos congelados não acompanharão esse crescimento demográfico. Fato preocupante, visto que os investimentos em Educação e Saúde atualmente já não são suficientes para abranger as demandas da população. Ou seja, com o congelamento, os gastos com assistência social cairão abruptamente na medida em que mais pessoas demandarão o acesso a esses serviços. No campo da Educação, particularmente, muitos prejuízos já são anunciados. Vieira Júnior (2016) enxerga esse processo como um grande retrocesso no atendimento às necessidades crescentes encaminhadas à educação pública, pois com o aumento da população, a tendência do sistema nos próximos anos é de acolher um número crescente de estudantes.

Para nós, educadores e estudiosos dessa área, uma das principais preocupações em relação à Emenda se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE), que é decenal (atualmente com vigência até 2024) e aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Tendo, assim, força constitucional, o que significa que ultrapassa gestões de governos, superando a descontinuidade das políticas públicas a cada mudança de condução político-partidária, e tem vinculação de recursos para o seu financiamento. O PNE tem por finalidade:

cumprir a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. (BRASIL, 2018, s/p).

A fim de atingir esses objetivos, o PNE traça metas e suas respectivas estratégias. Ao todo, são 20 metas que abarcam todos os níveis de educação. E, quando falamos no cumprimento da Emenda, as metas dificilmente serão realizadas. O gasto com Educação foi congelado no patamar de 2016 corrigido pela inflação acumulada, ou seja, durante os 20 anos de congelamento, o valor mínimo destinado a essa área cairá em proporção das receitas e do PIB. Isto é, “ao estabelecer um teto que reduz o gasto público em proporção ao PIB, há uma compressão dos gastos sociais” (ROSSI; DWECK, 2016, p. 2), impossibilitando, então, que essas metas sejam cumpridas.

Inclusive, alguns autores vão defender que a PEC é inconstitucional, ao quebrar a cláusula pétrea que determina um percentual mínimo do orçamento federal para a educação. (VAZQUEZ, 2016; VIEIRA JUNIOR, 2016). Em suma, Vazquez (2016, p. 6) resume que “a PEC 241 pretende projetar no futuro a restrição orçamentária atual para os próximos 20 anos, mesmo quando o país retome o crescimento e as receitas governamentais voltem a crescer acima da inflação”.

Desse modo, a EC 95/2016 torna impossível qualquer melhora na educação pública no Brasil; pelo contrário, expande as possibilidades para seu sucateamento e para a eliminação de seu caráter universal. Vazquez (2016, p. 7) em seu estudo conclui que “trata-se de um duro golpe que quebra a espinha dorsal da Proteção Social no Brasil, estabelecida na Constituição de 1988 e ainda em consolidação”.

O Novo Ensino Médio no contexto do Golpe de 2016 e seus perigos para a Educação brasileira

Uma das primeiras medidas do governo de Michel Temer foi dar continuidade à Reforma do Ensino Médio, iniciada pelo Projeto de Lei (PL) 6840/2013¹⁶ (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013). Com o golpe promulgado em meados de 2016, o governo apresentou, via Mendonça Filho, o então ministro da educação de Temer, a Medida Provisória 746/2016, que culminou, após tramitação no Congresso Nacional e sanção presidencial, na criação da Lei 13.415/2017.

O processo de reformulação do ensino médio vinha seguindo, durante o governo Dilma, os protocolos necessários para que houvesse participação da sociedade civil, entidades educacionais, governo e os profissionais envolvidos na mudança. Por essa razão, a discussão vinha se estendendo por alguns anos, mas

¹⁶ Em 2012, foi instituída pelo governo de Dilma Rousseff a Comissão Especial que tinha como finalidade promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Depois de mais de 18 meses de discussões, 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais, foi apresentado o PL 6840/2013, que visava reformar o ensino médio e que, basicamente, apresentou como alterações: flexibilização do currículo, através de opções formativas para que o aluno escolhesse no último ano do ensino médio (I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional) e também o aumento da carga horária anual para 1400 horas. Após a apresentação do projeto, foi criado, no início de 2014, para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação e estabelecer uma interlocução crítica sobre o Projeto, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por várias entidades do campo educacional. Com isso, foi apresentado um substitutivo ao projeto que atenuou parte dos pontos discordantes. Este tramitou no congresso até o final de 2014, com vistas a ser retomado no ano seguinte com a reeleição da presidenta. (FERRETI, 2016; MACHADO, 2015; SILVA; SCHEIBE, 2017).

a construção tinha caráter democrático e participativo. Para que se atendessem os interesses de apenas alguns grupos, era necessário um governo que não estivesse preocupado com o princípio democrático da participação e, dessa maneira, o golpe de 2016 veio para fazer com que a reforma avançasse por meio de uma Medida Provisória (MP)¹⁷, sendo imposta de cima para baixo, de maneira que privilegiasse os interesses aos quais esse governo pretendia servir. Assim,

[...] das análises que fizemos até o presente, podemos depreender que o Golpe de Estado consumado em 31 de agosto de 2016 tem um objetivo central: restringir a esfera pública e, portanto, os direitos universais básicos da educação, saúde, habitação etc. O congelamento do investimento público por vinte anos, instaurando um novo regime fiscal desde aprovação da Emenda Constitucional 94/2016, liquida com a educação pública de nível superior e pauta o ensino médio pela lógica mercantil, deixando terreno para o mercado privado. (FRIGOTTO; RAMOS, 2017, p. 44).

Se o golpe buscou frear algumas conquistas da classe trabalhadora e de um modelo capitalista que minimamente tinha preocupação com o social para além do capital – no qual a conciliação de classes proporcionou avanços importantes para os mais pobres¹⁸ – e retomar o modelo neoliberal de gestão do Estado em sua forma mais pura¹⁹, que foi instalado durante os governos Collor e

¹⁷ A MP é adotada em caráter de “relevância e urgência” e tem efeitos imediatos. É adotada pelo presidente da República, possui efeitos imediatos, passa a vigorar por 60 dias, prorrogáveis por igual período, e depende da aprovação do Congresso Nacional, por meio de uma comissão mista criada para tratar do tema, para tornar-se efetivamente uma lei. Caso não seja aprovada nesse período, ela perde a validade. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020). Esse recurso é utilizado de maneira costumeira pelos governantes, sendo que, quanto maior o capital político, maiores são as possibilidades de se manter a medida provisória adotada pela presidência acatada pelo congresso. Assim explicam Couto e Abrucio (2003), exemplificando a utilização das MPs durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

¹⁸ Podemos citar como conquistas da classe trabalhadora desde a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) do período Vargas a organização de um regime previdenciário público com fontes alimentadoras diversas, até as mais recentes regulamentações de carga horária de profissões como domésticas e caminhoneiros; entre outras. Quanto aos avanços às classes mais pobres temos os recentes programas Fome Zero, Bolsa Família, os do campo educacional como a política de cotas, ProUNI e FIES, etc. Todos esses entendidos como avanços, apesar de corroborarem muitas vezes para a perpetuação de uma perspectiva liberal do Estado e que só foi possível por meio de concessões ao capital. Acerca dessas melhorias pontuais mais recentes bem como as suas contradições, em específico nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, consultar: Fortes e French (2012); Saad Filho e Morais (2018); Fernandes, (2019).

¹⁹ Entendemos, neste trabalho, o neoliberalismo como o modelo que começou a emergir na década de 1970 no centro global do capitalismo, que ganhou força na década de 1980 e se firmou dali pra frente como hegemônico, organizado nas cartilhas a serem seguidas pelos países da periferia, formalizado no Consenso de Washington de 1989. Alguns dos expoentes são Ludwig von Mises, Milton Friedman e Friedrich August von Hayek que, apesar de algumas discordâncias, antagonizam com o Liberalismo Social de meados do século XX e propõem um retorno ao liberalismo clássico, porém, com ajustes que permitiam a não total exclusão do Estado no papel de interventor, mas apenas restringindo-o a intervenções que possibilitassem o mercado a funcionar livremente, em um processo de regulamentação desregulamentador. No

Fernando Henrique Cardoso, o “novo” ensino médio vem para tornar os alunos egressos dele instrumento do capital (ABREU; MASCIA, 2018). Assim analisa Kuenzer (2017), associando a reforma ao regime de acumulação flexível ao qual ela pretende se adequar:

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2017, p. 341).

Em se tratando da Educação como um todo, o golpe veio para colocar em primeiro plano o setor privado, que já vinha ganhando espaço com os últimos governos no âmbito do ensino superior, e agora veem como um enorme campo de atuação também o ensino básico. Representado pelo movimento “Todos Pela Educação” – conjunto de empresas que visam mudar os moldes de como o sistema educacional funciona, de forma a inserir um modelo de gestão empresarial, baseado em metas e avaliações – o setor privado ganhou voz e teve papel fundamental na aprovação da lei do novo ensino médio (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

Com as mudanças feitas, fica bem claro quais serão os setores da sociedade mais beneficiados. Pela inserção de itinerários formativos a partir da metade do ensino médio, sendo que um deles é Técnico Profissionalizante e poderá ser oferecido aos alunos em parceria com o setor privado, as empresas educacionais ganharão muito espaço para atuarem agora também dentro das escolas públicas. Além disso, até 40% do ensino médio poderá ser realizado na modalidade a distância, o que também favorecerá a atuação das parcerias público privadas ou totalmente por empresas privadas. Como se não bastasse, também temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que servirá de base para todos os currículos do território nacional, o que acarretará em uma produção em massa de material didático, abrindo também mais espaço para que

Brasil, esse modelo foi adotado a partir do governo de Fernando Collor de Mello e aprofundado nos anos de Fernando Henrique Cardoso e, apesar de não ter sido abandonado durante os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, foi incorporado a um modelo híbrido de Neoliberalismo Desenvolvimentista. Acerca das diferenças dos neoliberalismos adotados no Brasil, consultar a obra completa de Saad Filho e Morais (2018) e, para aprofundamento nas abordagens dos diferentes liberalismos, em especial do neoliberalismo, sugerimos a obra de Merquior (2014).

as companhias produtoras desse tipo de material lucrem com esse “apostilamento”.

Com efeito, os mais prejudicados são as classes mais pobres e estudantes das escolas públicas como um todo. Dentre os cinco itinerários formativos, cada escola só tem obrigatoriedade de fornecer um deles. É de se esperar que as escolas com baixa infraestrutura e reduzido quadro de professores oferecerão apenas um deles, aquele que for possível. As diferenças geográfico-sociais são gritantes e serão aprofundadas ainda mais com esse novo modelo de escola de nível médio que servirá justamente para formar mão de obra diferenciada para atender simples e exclusivamente aos interesses do capital (internacional). (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Essa proposta de reforma surge como resposta a um ensino médio que no Brasil tem se mostrado pouco satisfatório, com altos índices de evasão e muito pouco atrativo para os jovens. A ideia de se propor itinerários formativos para que o estudante escolha aquele que mais seja compatível com suas preferências e não “perca tempo” estudando aquilo que não lhes desperta interesse e/ou são aplicáveis para a vida profissional que desejam, vem como justificativa e uma das soluções para o gargalo dessa etapa do ensino básico. É também em conjunto com a BNCC que o discurso visava mostrar que era preciso diminuir as desigualdades entre as diferentes regiões e a implementação do ensino integral em todas as escolas. Apesar disso, as partes envolvidas pouco foram consultadas para avaliar se esse era realmente o melhor caminho. Afinal, é possível solucionar os problemas do ensino médio sem antes atacar as desigualdades sociais que os geram?

Pouco também se fala em valorização dos profissionais da educação nessa reforma e no período pós-golpe. Muito pelo contrário, como os professores da escola pública são também servidores, tornam-se cada vez mais demonizados. Os perigos para os professores vêm de várias formas: com a perda de número de aulas através da diminuição da obrigatoriedade de várias disciplinas e também com a implantação do ensino a distância; com a implantação da lógica de avaliações e metas para manutenção do emprego e crescimento na carreira; com o apostilamento massificado imposto pela BNCC, retirando a autonomia didático-pedagógica do professor; com a terceirização que agora alcança também as atividades fim, precarizando ainda mais a profissão; entre outros. Assim, fica mais um questionamento: é possível solucionar os problemas do ensino médio sem a melhoria das condições de trabalho do professor?

Tendo como clara a Divisão Internacional do Trabalho e que o Brasil participa dela como emergente de periferia, exportador de *commodities* e fornecedor de mão de obra para empresas multi e transnacionais que se instalam em seu território, revela as intenções das recomendações do Banco

Mundial e do FMI para a implantação dessa reforma, inclusive vinculando financiamentos para a educação brasileira à execução dela. Formar mão de obra especializada para essas empresas é necessário para que os países da periferia se mantenham como dependentes no modelo do capitalismo financeiro global e o golpe veio apenas para aprofundar o Brasil nessa condição. Atrelar a qualidade do ensino, a BNCC e o ensino médio às avaliações internacionais como o PISA são apenas indícios dessa faceta neoliberal que o governo Temer veio abraçar. Além disso,

vale destacar que quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Durante o processo legislativo, houve resistência de grande parte da classe dos professores e dos profissionais e envolvidos com a educação como um todo. Exemplos simbólicos foram as manifestações nas audiências públicas, inclusive com o cancelamento de duas delas por conta dos grupos contrários à reforma, e a renúncia do presidente do conselho César Calligari. Como medida autoritária que evitasse maior articulação dos grupos antirreforma, houve o desmonte do Fórum Nacional da Educação (FNE) retirando a participação de importantes órgãos da sociedade civil como a ANPED, ANPAE, CUT, MST, entre outros (REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2017) e o processo adquiriu a celeridade necessária para aprovação em detrimento da discussão com profundidade. Características de decisões tomadas por um governo ilegítimo e que preza pouco pelos valores da democracia, assim como em todas as medidas tomadas por ele, se apresentam como as principais nessa Reforma do Ensino Médio, que vemos como mais um dos perigos para a educação brasileira.

Por fim, concordamos com Motta e Frigotto (2017), que concluem dizendo que:

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por

meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Reflexões Finais

Buscando compreender a motivação implícita nas entrelinhas desses projetos, há a evidência de que se tratam de peças importantes para a manutenção de uma estrutura econômica que se utiliza da desigualdade social como base e de ideologias conservadoras. A própria Reforma do Ensino Médio, apesar de se contrapor em discurso com a PEC do congelamento, pode ser vista como uma forma de redução de custos na Educação, tendo em vista que enxuga os currículos e se atrela às demandas de mercado. Já a PEC 241/55 tem, além do impacto direto nas camadas mais pobres da sociedade, a capacidade de fortalecer o setor privado de serviços, visto que deve colaborar para o sucateamento dos serviços básicos e, por consequência, estimular a busca dos mesmos no setor com terceirizações, privatizações e mercantilizações. Já o “Escola Sem Partido” vem atrelado a estes dois projetos, cerceando a liberdade da docência, concomitante com a precarização e tecnicização das escolas.

São bases de um mesmo projeto de estado: liberal economicamente e conservador moralmente. Um estado que busca precarizar o serviço público e valorizar o mercado privado. Tratam-se, então, de projetos que atenderão aos interesses hegemônicos, historicamente dominantes, enquanto a maioria da população – que é pobre – sofrerá com a perda de direitos.

Essa face absurda posta pelo Estado, onde se coloca cada vez mais voltado a atender ao mercado e esquecer a maior parte da população, se apresenta de forma descarada ao pensarmos que vivemos em um país que por anos circula entre as dez economias do mundo. País este que tem capacidade material para se reinventar, de promover uma economia que busque a autonomia e seja capaz de desfazer a posição subalterna que se coloca frente ao mercado internacional. País também que tem condições para lutar contra as formas de violência e preconceito que excluem e exterminam milhares de pessoas – negros, mulheres, LGBTQ+s, classes mais pobres, indígenas, entre outras – anualmente.

Temos que entender que essa posição subalterna se estrutura na desigualdade e é planejada por uma elite que se mantém no poder a partir da desigualdade. O avanço dessas políticas públicas tem como grande finalidade a manutenção desse sistema e está associado a um crescente poder das classes conservadoras numa escala mundial. No Brasil, “Escola Sem Partido”, PEC 241/55 e Reforma do Ensino Médio estão ligados pela tentativa de desestruturar o pensamento crítico da população, além de produzir mão de obra cada vez mais barata e de forma mais rápida. Sempre atendendo aos interesses econômicos, os

projetos fazem parte da tentativa de massificar a população brasileira, transformando-a em mercadoria, peças que serão vendidas para multinacionais, material descartável. Também é preciso lembrar do ultraconservadorismo aliado ao fundamentalismo religioso que vem disseminando o ódio e a violência contra as minorias e alienando mais ainda a população marginalizada.

Nesse contexto, a união entre os professores, teóricos e toda população que tem como ideal uma educação crítica, pública, gratuita, laica e de qualidade vem como forma de transformação social, a partir da força do coletivo. É tempo de resistência e enfrentamento a esses projetos, buscando coletivamente alternativas e soluções que beneficiem a população como um todo.

Referências

ABREU, R. J. R. de; MASCIA, M. A. A. A Reforma do Ensino Médio: Aspectos discursivos sob a perspectiva da governamentalidade. *Plures Humanidades*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 89-101, 2018.

AMADO, A. M.; MOLLO, M. de L. R. PEC – 241: Um Estado Menor e maior injustiça social. *Economia Política – Departamento de Economia UnB*, Brasília, 26 out. 2016. Disponível em: <http://economiapoliticaunb.com.br/index.php/menuprofessores/78-professores/83-mollo>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BARROSO, S. A economia no mundo e no Brasil. *Sorrentino – Projetos para o Brasil*, São Paulo, 29 set. 2017. Disponível em: <https://waltersorrentino.com.br/2017/09/29/a-economia-no-mundo-e-no-brasil-por-sergio-barroso/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BELUZZO, L. G.; BASTOS, P. P. Z. Austeridade para quem? Introdução. In: _____. (Orgs.). *Austeridade para quem? Balanço e Perspectivas do Governo Dilma Rousseff*. São Paulo: Carta Maior, 2015. p. 05-14.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, 2017.

BOBBIO, N. *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp Fundação, 1995.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2016a].

BRASIL. *Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950*. Define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento. Brasília: Presidência da República, [1950].

BRASIL. Novo Ensino Médio – dúvidas. *Ministério da Educação*, Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 01 de set. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. *Ministério da Educação*, Brasília, 2018. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2016b].

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Medida Provisória. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei 6840/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, [2013].

COUTO, C. G.; ABRUCIO, F. O segundo governo FHC: Coalizões, agendas e instituições. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 270-301, 2003.

FERNANDES, S. *Sintomas mórbidos: A encruzilhada da esquerda brasileira*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FERRETI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. *Holos*, Natal, v. 6, n. 32, p. 71-91, 2016.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FORTES, A.; FRENCH, J. A “Era Lula”, as eleições presidenciais de 2010 e os desafios do pós-neoliberalismo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 201-228, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREITAS, L. C. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

FRIGOTTO, G.; FERREIRA, S. M. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 17, n. 32, p. 88-113, 2019.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, 2017.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.

HORTA, G. T. de L. Regras fiscais no Brasil: uma análise da PEC 241. *Revista do BNDES*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 259-308, 2017.

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-40, 2017.

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

LONGAREZI, A. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Revista Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 187-230, 2017.

MACHADO, A. K. M. N. O novo Estado brasileiro e as políticas públicas para o Ensino Médio: uma análise do projeto de lei 6840/2013. *REVASF*, Petrolina, v. 5, n. 9, p. 89-105, 2015.

MATTOS, A. R. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. *Psicologia Política*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 573-586, 2018.

MERQUIOR, J. G. *O liberalismo, antigo e moderno*. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NÓBREGA-TERRIAN, S. M.; TERRIAN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 1-9, 2004.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. MEC e as entidades da sociedade civil: o fórum nacional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 271-284, 2017.

ROSSI, P.; DWECK, E. Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 12, p. 1-5, 2016.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. *Brasil, Neoliberalismo versus Democracia*. São Paulo: Boitempo, 2018.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SOUSA, M. C. de. *A PEC do teto dos gastos e o papel do Estado*. 2017. 45 f. Monografia (graduação em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VAZQUEZ, D. A. O Plano Temer/Meireles contra o povo: o Desmonte Social proposto pela PEC 241. *Revista Política Social e Desenvolvimento*, n. 36, p. 1-7, 2016.

VIEIRA JUNIOR, R. J. A. As inconstitucionalidades do “novo regime fiscal” instituído pela PEC nº 55, de 2016 (PEC nº 241, de 2016, na Câmara dos Deputados). *Boletim Legislativo*, Brasília, n. 53, p. 1-48, 2016.