

O conservadorismo e seus rebatimentos na educação brasileira

Conservatism and its implications upon Brazilian Education

Raquel Dias Araújo*

Karine Martins Sobral**

Natália Ayres***

Resumo

O conservadorismo tem servido de subsídio teórico-ideológico de sustentação para a política engendrada pela classe dominante no Brasil ao longo da história, assumindo características mais ofensivas em determinados períodos, com o intuito de naturalizar as desigualdades sociais, escamotear os conflitos de classe e produzir uma massa de seres não críticos. As ideologias conservadoras assumem características peculiares e impactos ainda mais desastrosos sobre a consciência da classe trabalhadora, seus direitos sociais e políticos. O presente trabalho tem como objetivo central analisar algumas políticas educacionais que compõem o arsenal de reformas da agenda conservadora para a educação, como o Programa Escola sem Partido e a Emenda Constitucional 95/2016.

Palavras-chave: Conservadorismo; retirada de direitos e conquistas; educação.

Abstract

Conservatism has served as a theoretical and ideological support for the politics engendered by the ruling class in Brazil throughout history, assuming more offensive characteristics in certain periods, in order to naturalize social inequalities, to hide class conflicts and to produce a mass of non-critical beings. Conservative ideologies assume peculiar characteristics and even more disastrous impacts on the consciousness of the working class, its social and political rights. The present work has the main objective to analyze some educational policies that compose the arsenal of reforms of the conservative agenda for the education, as the School without Parties Program and the Constitutional Amendment 95/2016.

Keywords: *Conservatives; withdrawal of rights and achievements; education.*

* Doutora em educação. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Contato: <raquel.dias@uece.br>.

** Mestra em educação. Professora assistente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Contato: <karineufma2013@gmail.com>.

*** Mestra em educação. Professora do Instituto Federal do Ceará – IFCE. Contato: <natalia_ayres@yahoo.com.br>.

Introdução

O trabalho tem como objetivo situar as contrarreformas no campo da educação no atual contexto político e econômico brasileiro que se abriu com o golpe parlamentar de 2016 e resultou na deposição da presidente Dilma Rousseff e na ascensão de Michel Temer à Presidência da República. O golpe tinha como finalidade dar prosseguimento ao ajuste econômico-social, subvertendo os direitos conquistados na Constituição de 1988, frente à incapacidade do governo petista de fazê-lo e, assim, reposicionar o Brasil na economia mundial.

No quadro das contrarreformas, localizam-se o congelamento dos gastos públicos, a terceirização ilimitada, a destruição das leis trabalhistas e da previdência social, as mudanças no ensino médio, o Programa Escola sem Partido, dentre outras medidas gestadas no âmbito do executivo e do legislativo. Tais medidas configuram-se como contrarreformas porque se caracterizam por retroceder direitos e conquistas ao invés de mantê-los e ampliá-los. Nesse sentido, assumem um caráter de reação das classes dominantes ao conjunto de direitos conquistados ao longo das últimas décadas, e não de sua conservação.

Utilizamos a expressão corrente “conservadorismo” para nos referirmos a esse movimento das classes dominantes que, em última instância, não busca conservar, mas retroceder na história direitos das classes dominadas e, em particular, no campo da educação pública. Vale ressaltar que a matriz ideológica do conservadorismo é, sem dúvida, o pensamento de Edmund Burke¹ (2014), acompanhado de Roger Scruton (2015)². Souza (2016, p. 362) destaca que, do referido autor, bem como da tradição fundada por ele,

[...] provém boa parte das ideias que conferem conteúdo às várias expressões do conservadorismo no cotidiano. Sua influência se faz sentir, na contemporaneidade, em autores conservadores [...] nas posições políticas de vários sujeitos políticos e no discurso cotidiano dos indivíduos, grupos e classes.

A educação como um complexo do Estado tem por sua própria natureza uma função predominantemente conservadora; nesse caso, apontamos que se

¹ Edmund Burke (1729-1797) foi um político, filósofo, teórico político e orador irlandês, membro do parlamento londrino pelo Partido Whig. Sua principal expressão como teórico político foi a crítica que formulou a ideologia da Revolução Francesa, manifesta em *Reflexões sobre a revolução na França*, considerado o expoente máximo do pensamento conservador. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Edmund_Burke>. Acesso em: 16/07/2017.

² Roger Vernon Scruton (27 de fevereiro de 1944) é um filósofo e escritor inglês cuja especialidade é a Estética. Scruton tem sido apontado como o intelectual britânico conservador mais bem-sucedido desde de Edmund Burke. Scruton foi nomeado como Cavaleiro Celibatário pela Rainha Elizabeth II em junho de 2016. É autor de mais de 30 obras. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Roger_Scruton>. Acesso em: 16/07/2017.

trata de uma tentativa de conceder-lhe um caráter reacionário quanto ao seu papel ideológico e econômico.

Do legado conservador das elites brasileiras à situação atual de profundos retrocessos

A burguesia brasileira já nasce legatária de uma herança política e cultural conservadora porque se ergue sob a base de uma sociedade secularmente escravagista, racista, patriarcal, ou seja, uma classe dominante “divorciada do povo”, como se referia Trotsky ao caracterizar a antiga burguesia russa (Demier, 2016, p. 12).

Marx e Engels, em *O Manifesto Comunista* (2008), destacam o papel revolucionário desempenhado pela burguesia na história ao destruir as relações feudais e ao reduzir tudo a “pura relação monetária” (p. 40). No entanto, ao conquistar o poder para si, a burguesia procurou assegurar a sua condição de vida já adquirida e, assim, “obriga todas as nações, sob pena de extinção, a adotarem o modo burguês de produção. Ela as obriga a introduzir em seu meio o que chama civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Numa palavra, cria um mundo à sua própria imagem” (Marx & Engels, 2008, p. 42).

Em outras palavras, a burguesia submete toda a sociedade às condições de sua aquisição. Nesse momento, a burguesia passa a cumprir um papel conservador. Em se tratando da burguesia brasileira, o conservadorismo econômico, político e cultural tem sido sua marca, desde o seu nascedouro. Na mesma direção, aponta a análise de Souza (2016, p. 360) ao considerar que em “um país de inserção periférica, dependente e heterônoma no circuito da divisão internacional do trabalho, como o Brasil, as ideologias conservadoras em geral, e o conservadorismo em particular, tendem a ressoar e a repercutir com intensidade sobre a cultura, a economia e a política”.

A luta organizada da classe trabalhadora e / ou crescimento da economia, em raros momentos históricos, imprimiu/ram uma dinâmica mais progressista ou reformista à classe dominante no que tange aos direitos e às políticas sociais. No período compreendido entre o final os anos 1950 e início dos anos 1960, por exemplo, o Brasil “estava irreconhecivelmente inteligente”, nas palavras de Schwarz (1978, p. 9 *apud* Demier, 2016, p. 9).

Demier (2016, pp. 9-10) explica que essa mudança descrita por Schwarz teria sido impulsionada

[...] pelo salto organizativo e político dos trabalhadores do campo e da cidade, expresso pelas greves do sindicalismo mais combativo e pela criação das Ligas Camponesas, entre outros fenômenos, o “vento pré-revolucionário descompartmentava a consciência nacional e enchia

os jornais de reforma agrária, agitação camponesa, movimento operário, nacionalização de empresas americanas etc.”.

Nesse clima, João Goulart assumiu a Presidência, em 1961, com a defesa de uma plataforma de “Reformas de Base”, que incluíam mudanças nas áreas da educação, do campo, dentre outras, conferindo-lhes um caráter progressista. Tais medidas foram identificadas pelos setores mais conservadores da burguesia brasileira como subversivas, de esquerda ou, até mesmo, comunistas, justificando, em 1964, o golpe militar-empresarial, que deu origem à ditadura militar no nosso país e inaugurou uma fase reacionária na nossa história, ou seja, uma fase de retrocessos.

Queiroz (2015, p. 109), referindo-se ao golpe de Estado desferido no dia 01 de abril de 1964, e à violência decorrente dele, afirma: “Se, em linguagem marxista, a violência é a parteira de uma sociedade velha grávida de uma nova, ela também pode ser a *parteira de grandes retrocessos históricos*” (grifos nossos).

Assim, complementa o autor (*ibidem*, p. 113), “[...] o golpe de Estado [de 1964] não significa somente a modelagem de um novo bloco de poder, mas de uma nova forma de dominação política, assentada sobre as ruínas da classe trabalhadora”.

Contra o quê a classe dominante reagia em 1964? A ditadura militar-empresarial que se instala no poder político nesse momento não é reacionária apenas no que diz respeito à usurpação das liberdades democráticas. Se fosse uma reação apenas à liberdade de organização e de expressão da classe trabalhadora, que se revelava no ascenso das mobilizações de massas, já seria suficientemente reacionária.

Galeano (2014) nos dá uma pista sobre o significado mais profundo daquele golpe num relato emocionante citado por Queiroz (*ibidem*, pp. 115-116):

Galeano (2014) conta que pouco antes do golpe triturar as esperanças de milhões, Paulo Freire se encontra no estado de Sergipe, levando a sua pedagogia para camponeses analfabetos. Lá ele conhece João, que um dia aparece silencioso e é questionado pelo educador devido ao seu longo silêncio, e, depois de uma pausa, João responde: “Não consegui dormir. A noite inteira sem fechar os olhos”. Paulo Freire tenta entender o que está acontecendo, até que João lhe explica: “Ontem, eu escrevi o meu nome pela primeira vez”.

Queiroz (*ibidem*, p. 116) arremata: “Esse é um processo interrompido pela usurpação militarista de 1964”.

Nesse mesmo período, houve um crescimento da economia que ficou conhecido como “milagre econômico”. Então, não seria contraditório caracterizar

essa fase como reacionária ou de “grandes retrocessos históricos”? É importante ressaltar que crescimento da economia não implica necessariamente o desenvolvimento econômico e social, ainda mais num ambiente marcado pela repressão na qual os sindicatos e as organizações políticas estão sufocados e impedidos legalmente de atuarem. Essa situação favoreceu o arrocho salarial, em especial do salário mínimo, que perdeu mais de 50% do seu valor ao longo dos 21 anos de regime militar, conforme ressaltou Ricardo Zórtea Vieira, mestre em Economia Política Internacional, em entrevista concedida a Luan Toja para o site *Voyager*, em 2016: “*Todo esse controle administrativo sobre os salários, viabilizado pela repressão política, logrou reduzir a participação do trabalho, especialmente o não-qualificado, na renda nacional, aspecto catalisador do crescimento da desigualdade social* (Vieira *apud* Toja, 2016).

Podemos observar que, pelo menos, dois aspectos combinam-se na caracterização da situação em determinado momento histórico, a saber, a luta de classes e o desenvolvimento da economia. Crescimento econômico não acarreta, necessariamente, em benefícios para a classe trabalhadora. Arcary (2011, p. 38) registra que, entre 1950 e 1980, o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil dobrava a cada década, em média, enquanto a população apenas dobrou no mesmo intervalo de tempo. Isso significa que, em 1980, a renda *per capita* era 50% maior que em 1950. No entanto, revela também que, a partir da década de 1980, coincidindo com o fim da ditadura empresarial-militar e com o processo de reabertura democrática, “essa etapa de intenso dinamismo do capitalismo periférico brasileiro ficou para trás”. Os anos 1980 são marcados profundamente por uma estagnação do PIB, aceleração da inflação, arrocho salarial, atribuindo-lhe a pecha de década perdida do ponto de vista econômico.

Por outro lado, os anos 1980 são considerados os “anos de ouro” do movimento sindical, que volta a atuar sob uma conjuntura de grave crise econômica, mas com as liberdades democráticas restituídas, possibilitando um ascenso generalizado do movimento de massas, a realização de greves gerais e radicalizadas, a criação do Partido dos Trabalhadores, da Central Única dos Trabalhadores, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a promulgação da Constituição de 1988 etc.

Apesar de todas as lutas e formas de resistências dos anos 1980, a década de 1990 inicia-se sob o signo da ofensiva neoliberal, da privatização das estatais, da retirada de direitos, do desemprego estrutural, ou seja, do Estado mínimo no que se refere às políticas sociais e do Estado máximo no que tange ao controle político-ideológico. Mesmo com essa ofensiva, o capital não conseguiu responder de forma exitosa às suas sucessivas crises cíclicas e, em especial, à crise dos anos 1970.

Arcary (2011) chama a atenção para o fato de que o país teria levado trinta anos para duplicar o PIB de 1980, assim como para dobrar a escolaridade média

(7 anos da população com 15 anos de idade ou mais). Nesses últimos trinta anos, diminuíram o analfabetismo e as desigualdades regionais, aumentou a expectativa de vida. Não obstante, destaca o autor (*ibidem*, p. 38), “embora menos pobre, o Brasil permaneceu, socialmente, um país arcaico”, isto é, essencialmente, conservador.

Este trajeto construído até aqui nos possibilita situar os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff nessa quadra histórica de estagnação econômica dos últimos trinta anos, embora, nesse período, tenha se observado momentos de crescimento como parte do ciclo da economia mundial de ascenso e refluxo. Assim, o governo Lula beneficiou-se desse crescimento econômico entre 2004 e 2008, interrompido em 2009, mas recuperado rapidamente em 2010, e sustentando até 2014, já no mandato do governo Dilma, quando o país começou a enfrentar, de forma mais intensa, os efeitos da crise mundial aberta em 2007/2008.

Ao analisar o significado do governo Lula, Arcary (*ibidem*, p. 23) conclui que “ele foi uma experiência reformista quase sem reformas, que se beneficiou de uma conjuntura internacional favorável, todavia, efêmera”. Isso é assim porque, conforme explica o autor (*ibidem*, p. 24),

O reformismo depende da capacidade do capitalismo de absorver concessões que, mesmo se pequenas, graduais e lentas, melhoram as condições de vida da maioria do povo. A crise crônica do capitalismo reduz o espaço pra reformas econômicas e sociais e, portanto, diminui o tempo de vida do reformismo como programa político.

Assim, mesmo tendo realizado reformas nas áreas sociais, como redução do desemprego a taxas menores do que aquelas da década de 1990, recuperação relativa do salário médio, elevação real do salário mínimo acima da inflação, ampliação dos benefícios do Programa Bolsa Família etc., essas não são suficientes para erradicar a miséria e diminuir a desigualdade social.

Segundo Demier (2016, p. 11), as políticas públicas “são, em sua enorme maioria, dotadas de um conteúdo contrarreformista, implicando [...] a *pilhagem* por parte do capital de direitos sociais conquistados cruentamente pelos explorados”. Em se tratando do modelo petista de inclusão social, na avaliação de Demier (*ibidem*, p. 19), o mesmo estaria assentado na “*cidadania pelo consumo*”, ou seja, as medidas citadas no parágrafo anterior “produziram, sem dúvida, alterações na pirâmide social brasileira – mesmo que não tenham diminuído a obscura desigualdade social no país” (*idem ibidem*).

O avanço do conservadorismo entre os segmentos médios, por um lado, está relacionado a este modelo de desenvolvimento petista e, por outro, já presente primeiramente no próprio governo federal, o qual se compunha de “uma

aliança do Partido dos Trabalhadores (PT) com os setores mais conservadores (quicá reacionários) da política nacional, como Collor, Sarney, Maluf, Renan Calheiros, Michel Temer e consortes” (*ibidem*, p. 11).

Com o acirramento da crise econômica, o governo Dilma, no seu segundo mandato, busca descarregar os custos da crise sobre os ombros da classe trabalhadora e realizar, a qualquer custo, um ajuste fiscal. A pressão do capital sobre o fundo público aumenta no sentido de manter e ampliar suas benesses. Nesse contexto, conforme salienta Braga (2016, p. 48), o governo federal passou a priorizar o “[...] reforço dos alicerces da acumulação por espoliação, ou seja, a mercantilização do dinheiro, da terra e do trabalho”. Para o autor (*ibidem*, p. 49), essa mudança levaria a uma fissura na base de sustentação do governo, uma vez que “repousa na articulação entre o consentimento passivo dos subalternos e o consentimento ativo das direções dos movimentos sociais”.

Desse modo, o governo Dilma vai se tornando cada vez mais fragilizado internamente porque não consegue responder a contento às exigências do capital rentista, pois não se tratava apenas de conservar seus lucros, mas de ampliá-los numa situação de crise econômica e, para isto, o governo vai desarticulando o consentimento dos subalternos que foi construído no período anterior de estabilidade econômica por meio das políticas compensatórias. Como dissemos anteriormente, “o reformismo depende da capacidade do capitalismo de absorver concessões”. Assim, vão se desenvolvendo as condições para se operar um golpe na base do próprio governo, com a finalidade de dar prosseguimento ao ajuste fiscal e aniquilar não apenas as concessões dos anos petistas, mas também as conquistas de períodos históricos anteriores, como a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, a Previdência Social, a Constituição Federal de 1988.

O golpe parlamentar que destituiu a presidente Dilma foi operado pelo seu vice, Michel Temer, mas sustentado por um movimento de caráter reacionário, que envolveu partidos da base de apoio do governo, como o PMDB, mas também pequenos grupos de direita e de extrema direita que embalavam a defesa da luta contra a “corrupção”, cuja origem atribuíam aos governos petistas, e combatiam o comunismo, associado esquizofrenicamente ao PT, a Lula e Dilma

As eleições de 2014 já expressaram, em parte, uma radiografia desse movimento de “direitização” da política e das ideias que teriam repercussão nos diversos campos, da economia ao social, quando elegeu o Congresso Nacional mais conservador da nossa história na opinião de vários analistas.

Guilherme Boulos, em artigo publicado na *Folha de São Paulo*, em 09 de outubro de 2014, opinou que as referidas eleições teriam revelado “a ascensão de uma onda conservadora. Conservadora não no sentido de manter o que está aí, mas no pior viés do conservadorismo político, econômico e moral. *Uma virada à direita*” (2016, p. 29) (grifos nossos).

As contrarreformas no campo da educação

A educação escolar, desde as suas origens, define-se pelo seu caráter de classe, de veículo de transmissão da ideologia dominante e manutenção do *status quo*. Sob o sistema capitalista, assume o papel de “condição geral de produção”, ou seja, além da função de reprodução ideológica, também prepara a mão de obra para o mercado. Vejamos em quais termos Mézáros (2005, p. 35) coloca a questão:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes [...].

Ou seja, a educação escolar cumpre uma função predominantemente conservadora. No entanto, as funções que lhe apraz não são executadas sem contradições. Importa-nos aqui identificar os limites e as possibilidades deste complexo social no intuito de compreender qual o sentido das contrarreformas operadas no campo da educação no atual contexto de ajuste fiscal e de crise econômica. Sustentamos a hipótese de que se trata de uma tentativa de conceder-lhe um caráter reacionário quanto ao seu papel ideológico e econômico.

Um das primeiras medidas aprovada após o golpe parlamentar de 2016 foi a Emenda Constitucional – EC Nº 95/2016, a qual tramitou na Câmara dos Deputados como Proposta de Emenda Constitucional – PEC Nº 241/2016, e, no Senado Federal, como PEC 55/2016, conhecida como PEC do teto dos gastos públicos, também chamada de PEC da morte pelos movimentos sociais.

A EC Nº 95/2016, sancionada no dia 15 de dezembro de 2016, “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências”. O que isto significa e qual o impacto na educação?

Isto significa que os gastos públicos com despesas primárias da União ficarão congelados por vinte anos, tendo como referência o exercício de 2016 para todas as despesas, exceto saúde e educação, que tomarão como referência o ano de 2017, corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), que calcula a inflação.

Atualmente, a Constituição Federal (CF) estabelece que a União deve aplicar, no mínimo, o valor equivalente a 18% da receita líquida de impostos (receita de impostos deduzidas de transferências constitucionais a Estados e municípios) em despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

O que muda com a EC Nº 95/2016? Muda o preceito constitucional de aplicação de, no mínimo, 18% da receita líquida de impostos do ano corrente, uma vez que congela por vinte anos os gastos com educação, tendo como referência a

aplicação do ano de 2017, sendo corrigidos anualmente apenas o índice da inflação, ou seja, não serão aplicados os 18% da receita de 2018, 2019, 2020 e assim sucessivamente. Então, se a economia voltar a crescer e, como consequência, aumentarem a arrecadação de impostos e a receita da União, o governo estará impedido de fazer a aplicação dos 18% sobre o valor arrecadado naquele ano.

Qual o impacto financeiro desse congelamento? Vejamos a opinião da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2016a):

Isso significa que nenhum centavo novo vai chegar para construir escolas, pré-escolas, creches, melhorar as universidades públicas, a educação básica, o salário dos professores. Em resumo, a PEC 241/2016 praticamente inviabiliza as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

Corroborando com a opinião exposta acima, vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2014) prevê, na sua meta 20, a ampliação dos recursos públicos aplicados na educação, de modo a atingir 10% do PIB até o final de vigência do Plano, além de outras metas e estratégias estabelecidas para os diversos níveis e modalidades de educação, bem como para formação e valorização dos profissionais de educação, dentre outras. A exemplo do PNE anterior (2001-2011), que alcançou apenas 1/3 das 295 metas previstas porque o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso vetou a meta do financiamento, o PNE atual permanecerá letra morta ou uma carta de intenções.

Qual o sentido de uma nação economizar em educação pública para além de um sentimento tacaño, mesquinho, que move os governantes e a elite brasileira? Primeiro, há uma intenção clara de redefinir o destino dos recursos públicos para a esfera privada, ou seja, de espoliação do fundo público, como anunciamos no item anterior. Em 10 anos de vigência da EC Nº 95/2016, a educação perderá cerca de 58 bilhões de reais, os quais serão redirecionados ao pagamento da dívida pública, segundo nos informa a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2016b). Em segundo lugar, o congelamento dos gastos implicará uma maior precarização da educação pública, que se destina às crianças e aos jovens da classe trabalhadora. É um retorno à recomendação de Adam Smith de oferecer educação ao povo, porém, “[...] em doses prudentemente homeopáticas”, conforme revelado por Marx (1996, p. 415).

Esta medida tem um caráter abertamente reacionário, pois não se trata de manter a situação atual. Diante de um diagnóstico que exige uma ampliação dos recursos para corrigir problemas históricos, como analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, universalização da educação básica etc., o Estado, como agenciador das políticas públicas, no cumprimento legal da EC, reduzirá os investimentos.

Outra medida de grande impacto na educação básica é a contrarreforma do ensino médio, que consiste em uma mudança estrutural em todo o nível por modificar as bases curriculares, pedagógicas e organizativas do ensino médio nacional, a carga horária, a língua estrangeira obrigatória oferecida, dentre outros aspectos.

Antes da Lei do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) ser aprovada pelo Congresso e sancionada pelo governo de Michel Temer – é válido destacar –, o ensino médio brasileiro já era o nível de ensino da educação básica com maior grau de estrangulamento, evasão, reprovação, distorção entre a idade e a série etc. A implantação das chamadas Escolas Estaduais de Educação Profissional já constituiu uma antessala dessa contrarreforma, uma vez que, por meio da suposta ampliação da jornada – na verdade, de um contraturno –, profissionalizaram o ensino médio, antecipando a tarefa do nível superior.

Uma medida que não vem democratizar e nem aprimorar o ensino tende a ser impopular, logo, não poderia nascer de forma serena nem ser debatida democraticamente. A contrarreforma foi apresentada pelo atual governo como Medida Provisória (MP) em 22 de setembro de 2016, um mês após a votação do *impeachment* no Senado e a consumação do golpe parlamentar que alçou à presidência Michel Temer. Foi aprovada na Câmara, às pressas, sem nenhuma preparação ou discussão, necessárias, com os setores por ela atingidos: a comunidade escolar, os professores, os estudantes, os sindicatos etc. Isso provocou uma onda de protestos e ocupações de escolas públicas inédita no país. Os estudantes cobravam debate e se opunham à medida. Apesar de tudo, em regime de urgência, no dia oito de fevereiro de 2017, foi aprovada no Senado e, no dia 16 do mesmo mês, sancionada por Temer.

Para onde apontam as mudanças que a contrarreforma do ensino médio realiza na orientação pedagógica, na grade curricular, na carga horária? Quais serão as consequências da contrarreforma do ensino médio para a juventude trabalhadora?

Embora, em termos gerais, a combinação de formação de mão de obra assalariada e o doutrinamento ideológico sejam os fundamentos da educação institucionalizada, conforme salientou Mészáros (2005) em citação anterior, cada grau do ensino tem sua especificidade nessa combinação.

Como se vê, a própria organização da escola de primeiro grau [ensino fundamental] está centrada no trabalho, o qual determina, em última instância, o conteúdo curricular. Entretanto, se no primeiro grau [ensino fundamental] a formação é implícita e indireta, *no segundo grau [ensino médio] a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de forma explícita e direta*. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de

trabalho do qual se origina. *O papel fundamental da escola de segundo grau [ensino médio] será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.* (Saviani, 1999, p. 39; grifos nossos).

Saviani (*ibidem*), ao explicitar o papel do ensino médio, a saber, o de recuperar a relação entre “o conhecimento e a prática do trabalho”, distingue-o de projetos que deformam esse nível de ensino com uma orientação profissionalizante, entendida como “[...] um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo [...]” (*ibidem*, p. 40), o que parece ser a tônica da contrarreforma do governo Temer que criticamos no conjunto desse projeto:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politécnica significa, aqui, *especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau [ensino médio] tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.* (*ibidem*, p. 39; grifos nossos).

Kuenzer (1989, p. 24), na mesma direção, aponta que somente a politecnia “[...] será capaz de superar tanto o academicismo clássico quanto o profissionalismo estreito” característico da dualidade histórica do ensino médio. A autora (1989) também destaca que o antigo segundo grau, atual ensino médio, marcado por essa dualidade, não satisfaz sequer a classe dominante. Daí as sucessivas reformas que se processaram ao longo das últimas décadas na tentativa de ajustar esse nível de ensino às demandas de mercado.

Trazemos, nesse momento, para a análise, o Programa Escola sem Partido, que se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados na forma de projeto de lei. Inicialmente, é importante situar a origem do Movimento Escola sem Partido (MESP), o qual surgiu no ano de 2004, pelas mãos da Organização Não Governamental que leva o mesmo nome, presidida pelo advogado Miguel Nagib, e em 2015, foi transformada em Associação.

Em 2014, amparado no MESP, o deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA) apresentou dois projetos de lei – PL 7180 e PL 7181, que pretendiam alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curri-

culares Nacionais (PCN), os quais foram arquivados. Em 2015, os dois PL foram desarquivados e foi apensado a eles o PL 867/2015, do deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF), que propunha alterar a LDB incluindo o “Programa Escola sem Partido” (PESP) nos princípios da educação nacional. Em maio de 2015, o relator (Diego Garcia – PHS-PR) do PL 7180/2014 apresentou na Comissão de Educação um substitutivo incorporando o texto dos três PL com parecer favorável, dando origem a uma versão substitutiva ao PL 7180/2014 (tendo sido apensados a ele o PL 7181/2014 e o PL 867/2015).

Além dessa versão substitutiva, em maio de 2015, o deputado federal Rogério Marinho (PSDB-RN) apresentou o PL 1411/2015, que tipifica o crime de assédio ideológico, modifica a Lei nº 8069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e acrescenta artigo 146 ao capítulo VI do Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal). Este PL prevê detenção, de três meses a um ano, e multa para docentes que cometerem crime de assédio ideológico.

Iremos analisar aqui apenas alguns aspectos desse PL para demonstrar a nocividade do referido projeto. Começamos pelo sugestivo nome “Escola sem Partido”, o qual, em defesa de uma suposta neutralidade ideológica da escola, agarra-se ao senso comum predominante hoje na sociedade, ou seja, à ideia dominante de que os partidos, de maneira geral, são prejudiciais, e de que as pessoas comuns e a escola não devem ter partido. Essa visão de uma escola sem partido busca dialogar com esse senso comum e, dessa forma, legitimar-se sustentada numa certa ideologia, a de que a escola não deve ter ideologia. Estamos em sintonia com a afirmação de Ramos (2016), quando observa que:

O nome “sem partido” também não é inocente: sob a roupagem de se defender que a escola não “tome partido” de alguma ideologia, aproveita-se da reação que a sociedade brasileira tem mostrado em relação aos partidos políticos – face a marcas fisiológicas que atravessam a história de vários deles – como artifício de sedução e adesão dos cidadãos a suas ideias. Com isto, esvazia-se profundamente o sentido da política para que a sociedade – na forma de um consentimento ativo ou passivo – delegue o poder àqueles que historicamente oprimem os que não se enquadram nos padrões hegemônicos de uma classe dominante autoritária e escravocrata.

Manhas (2016) chama a atenção para o fato de que “[...] sua proposta, contrária a ideologias, é primária, silenciadora de opiniões divergentes e, no fundo ... profundamente ideológica”. A autora ressalta que se trata de uma falsa dicotomia, entre escola e ideologia, uma vez que “[...] não diz respeito à não partidarização das escolas, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola, esse espaço de partilhas e

aprendizados ainda”. Na verdade, trata-se da defesa de uma escola altamente partidarizada, uma escola com pensamento único.

Na mesma direção, Ramos (2016, s/p.) defende que não existe neutralidade em nenhuma relação e, particularmente, na educação, que, “[...] necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham pleno conhecimento, consciência ou concordância com os mesmos.”

O PL simplifica a natureza política da prática educativa ao reduzir a política à dimensão partidária e a produção do conhecimento à doutrinação. A escola, como uma instituição do Estado, é, por natureza, uma instituição política, um lugar de produção e reprodução de normas, regras, valores e conhecimentos, que foram sendo construídos historicamente e culturalmente e assimilados pela sociedade como um conjunto de ideias – ideologia – validado e legitimado socialmente. Se compreendemos “partidário” no sentido mais amplo de tomar parte ou partido, poderíamos afirmar que a dimensão política da escola é necessariamente “partidária”. Nesse caso, “partidária” da ideologia da classe dominante, uma vez que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante, conforme salientam Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (1996). O partidarismo que o PESP identifica e pretende combater não é esse, mas o partidarismo que se opõe ao partidarismo dominante, ou seja, o conhecimento crítico e desvelador dessa ideologia que perpetua a exploração, dominação e opressão de uma minoria sobre a maioria, ou seja, a reprodução das relações sociais capitalistas.

Vale ressaltar, a nosso ver, que a doutrinação ideológica está presente desde a origem da escola, na sua função social, no currículo oficial e oculto, nos conteúdos e discursos, na hierarquia, na disciplina, na avaliação, enfim, nas relações estabelecidas no seu interior. Kuenzer, na década de 1980, no seu famoso livro *A pedagogia da fábrica*, já denunciava o caráter doutrinador da escola, que reproduzia (com contradições), o modelo fabril, com suas regras, suas normas, seu *modus vivendi*. Então, a doutrinação ideológica que se diz combater não é aquela que esteve sempre presente na escola, mas contra a ideologia que teima em nascer das contradições que permeiam a escola como um espaço de disputa de projetos.

Nossa opinião corrobora com a de Gomes (2016, s/p.), o qual considera que:

Neste contexto, a Escola sem Partido (ou, melhor dita, Escola de Pensamento Único) é um projeto para silenciar vozes, buscar estabilidades e criar novos espaços de conforto e conformismo social, cultural e intelectual. A instabilidade, o diferente, a emergência incomodam. Doutrinação ideológica está presente nas escolas desde sempre [...].

Frigotto (2016, s/p.), por sua vez, não poupa críticas ao que também denomina de “Escola do Partido Absoluto ou Único” e chama a atenção:

Os arautos e mentores da “Escola sem Partido” avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde [...].

E continua ressaltando em que consiste a letalidade do referido programa:

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (*idem ibidem*).

O Programa Escola sem Partido, por essa via, retira a autonomia (ainda que relativa) da atividade docente, por um lado, e trata os estudantes como seres acéfalos, como tábuas rasas e incapazes de formular pensamentos próprios, por outro. Não é à toa que esteja sendo denominado como Lei da Mordaza. É um projeto que pretende fazer uma assepsia na prática pedagógica e, em nome da liberdade de aprender, liquida a liberdade de ensinar e, mais do que isso, de educar. Nas palavras de Frigotto (*ibidem*), decreta a “[...] idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar”.

O referido projeto não tem sustentação teórica, jurídica e pedagógica. Nega a educação como práxis humana e como um ato político e a escola como um espaço de disputa de projetos e de contradições. Simplifica a natureza política da prática educativa ao reduzir a política à dimensão partidária e a produção do conhecimento à doutrinação. Essa visão aniquila todas as chances de que os temas não ligados ao conteúdo técnico de cada matéria sejam trabalhados em sala, revelando claramente seu viés neotecnicista.

Quais as intencionalidades desse projeto? Diferentemente das duas medidas anteriores, este foi gestado no âmbito do legislativo e reflete os interesses de um setor da classe dominante que pretende imprimir à educação um papel não apenas conservador, mas um caráter extremamente reacionário tanto do

ponto de vista da formação dos alunos, da veiculação da ideologia, como também do cerceamento das liberdades democráticas e da perseguição às ideias consideradas progressistas ou de esquerda, configurando uma reedição da aquisição medieval.

Considerações finais

Essas contrarreformas inserem-se em um conjunto de medidas de expropriação dos direitos da população trabalhadora, há muito desejadas pelas classes dominantes, como a chamada reforma trabalhista, aprovada recentemente pelo Senado Federal e que tem como principal objetivo desestruturar a CLT partindo do princípio de que o negociado sobrepõe-se ao legislado. Outra medida já aprovada também foi a terceirização das atividades-fim, ampliando a precarização do trabalho. Ainda se encontra na agenda das contrarreformas a previdência social, que está na mira do mercado. Aquilo que, para nós, trabalhadores e trabalhadoras, tem um significado mais profundo porque está relacionado com a nossa vida e o nosso futuro, para a burguesia, são negócios.

Vale ressaltar que, apesar da ofensiva do capital e do governo sobre os direitos e as conquistas da classe trabalhadora, que resultou em perdas irreparáveis, esse processo não se deu e nem está se dando sem resistências e contradições, a exemplo das ocupações de Brasília contra a PEC 241/55, em 2016; as jornadas de luta no mês de março de 2017, nos dias 08, 15 e 30, que levaram milhares de trabalhadores e trabalhadoras às ruas das principais cidades do país; a greve geral do dia 28 de abril, considerada a maior na história do Brasil; a ocupação de Brasília no dia 24 de maio, também considerada a maior ocupação da capital do país até agora; e última greve do dia 30 de junho de 2017, menor do que a anterior, mas não menos importante no acúmulo de forças na tentativa de barrar as reformas e a ofensiva destrutiva do capital.

Ainda que anunciadas ou parcialmente implementadas nos governos anteriores, as medidas do atual governo têm um impacto qualitativamente maior, no sentido nocivo, sobre as condições de vida da população trabalhadora. Nem mesmo a ditadura militar ou os governos neoliberais das décadas passadas ousaram eliminar tantos direitos e garantias conquistados pela população quanto o governo de Michel Temer, nascido do golpe parlamentar de 2016.

As reflexões empreendidas até aqui nos revelam que a política educativa segue um método encomendado pelas exigências do mercado, oriunda de uma situação de enorme ofensiva do capital.

Quando a máquina produtiva do capital mundial encontra-se em retração, como predominou nos últimos 40 anos, desde o declínio dos anos dourados do capital no pós-guerra, isso incide na educação, como destaca Souza Junior (2014, p. 217):

[...] se antes havia uma desconfiança a respeito da possibilidade de no capitalismo realizarem-se plenamente as promessas integradoras e liberal-democráticas na escola, nos encontramos hoje, na nova configuração do capitalismo mundial, diante da verdadeira e fatural impossibilidade dessa realização.

Assim, as contrarreformas no campo da educação e as demais citadas ao longo do texto eliminam os já limitados direitos, conquistas e vantagens até então existentes. Behring (2003) chama a atenção ao identificar o conceito de reforma com o de soberania nacional, como um avanço social em benefício de muitos, no sentido de promover a equidade e a ampliação de direitos sociais, opondo-se ao que se pretende realizar por meio das contrarreformas em curso. Como não chamar de “contrarreforma” o que toma o caminho oposto às reformas?

Referências bibliográficas

- ARCARY, Valério. *Um reformismo quase sem reformas: Uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira*. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2011.
- BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOULOS, Guilherme. “A onda conservadora.” In: DEMIER, Felipe & HOEVELER, Rejane (Orgs.). *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.
- BRAGA, Ruy. “A era da pilhagem.” In: DEMIER, Felipe & HOEVELER, Rejane (Orgs.). *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.
- BRASIL. *Lei 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16/07/2017.
- BRASIL. *Emenda Constitucional 95/16*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 16/07/2017.
- _____. *Lei nº 13.415/17*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 16/07/2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei 7180/14* (apensados PL 867/2015 e PL 7181/2014). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em 16/07/2017.

- _____. *Projeto de Lei 1411/15*. Tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso em: 16/07/2017.
- BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a revolução na França*. Tradução José Miguel Nanni Soares. São Paulo: Edipro, 2014.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Alerta: PEC 241/2016* retira direitos da sociedade brasileira na educação. 2016a. Disponível em: <<http://campanha.org.br/pec241/>>. Acesso em: 16/07/2017.
- _____. *Entenda em 5 minutos a PEC 241*. 2016b. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qk26TZXVDMY>>. Acesso em: 16/07/2017.
- DEMIER, Felipe. “Introdução: O barulho dos inocentes: A revolta dos ‘homens de bem’”. In: DEMIER, Felipe & HOEVELER, Rejane (Orgs.). *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “*Escola sem partido*”: imposição da mordaza aos educadores. 2016. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>>. Acesso em: 16/07/2017.
- GOMES, Pedro Henrique Oliveira. “*Escolas sem partido*” ou *Pensamento Único*? 2016. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/escolas-sem-partido-ou-pensamento-unico/>>. Acesso em 16/07/2017.
- KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. “O trabalho como princípio educativo.”, *Cad. Pesq.*, São Paulo (68), fevereiro de 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>>. Acesso em: 16/07/2017.
- MANHAS, Cleomar. “*Escola sem partido*”, *escola silenciada*. 2016. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/escola-sem-partido-escola-silenciada/>>. Acesso em 16/07/2017.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008. (Coleção 10. Vol. 6).
- _____. *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. *Então, para quê o Programa?* Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/FAQs/>>. Acesso em: 16/07/2017.
- QUEIROZ, Fábio José de. “As inúmeras faces da violência ditatorial na América Latina.”, *Revista Dialectus*. Ano 2. N. 7. Setembro-dezembro de 2015. Fortaleza, 2015. pp. 108-130. Disponível em: <<http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/RevistaDialectus/article/view/233>>. Acesso em 16/07/2017.

- RAMOS, Marise Nogueira. “*Escola sem partido*”: a criminalização do trabalho pedagógico. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/escola-sem-partido-criminalizacao-do-trabalho-pedagogico>>. Acesso em: 16/07/2017.
- SAVIANI, Dermeval. *A Nova LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 5ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. “Edmund Burke e a gênese conservadorismo.”, *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 126, pp. 360-377, maio/ago 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n126/0101-6628-sssoc-126-0360.pdf>>. Acesso em: 16/07/2017.
- SOUZA JUNIOR, Justino. *A crise da escola*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- TOJA, Luan. *O mito do milagre econômico da ditadura militar*. Disponível em: <<https://voyager1.net/economia/o-mito-do-milagre-economico-da-ditadura-militar/>>. Acesso em 16/07/2017.

Recebido em 11 de dezembro de 2017

Aprovado em 29 de janeiro de 2018