

# O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional

*Government Temer and the authoritarian advancement of counter-reformation on the educational field*

Gabriela de Oliveira Delgado\*

Giovane do Nascimento\*\*

Renata Maldonado da Silva\*\*\*

## Resumo

O presente trabalho aborda as políticas propostas pelo governo Michel Temer (entre 12 de maio de 2016 a 1º de janeiro de 2019) com impacto direto no campo educacional, quais sejam a Emenda Constitucional nº 95 e a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, ambas de 2017. Apesar da resistência de estudantes, trabalhadores e pesquisadores da educação, ambas as medidas foram sancionadas e estão vigentes. Portanto, o objetivo deste artigo é analisar as políticas propostas pelo Executivo nacional, durante o governo Michel Temer, que tiveram profundo impacto no setor educacional. Observa-se que tais medidas representam uma radicalização da perspectiva neoliberal por meio da materialização de contrarreformas ou reformas que visam acentuar a retirada de direitos da classe trabalhadora. A metodologia utilizada inclui pesquisa bibliográfica e análise documental. **Palavras-chave:** Política educacional; contrarreforma; neoliberalismo.

## Abstract

*This paper addresses policies proposed by the Michel Temer government (from May 12<sup>th</sup>, 2016 to January 1<sup>st</sup>, 2019) that have a direct impact on the educational field, namely Constitutional Amendment No. 95 and High School Reform, Law No. 13.415, 2017. Despite resistance from students, workers and educational researchers, both measures have been sanctioned and are in force. Therefore, the purpose of this article is to analyze the policies proposed by the national Executive during the Michel Temer administration that had a profound impact on the educational sector. Such measures represent a radicalization of the neoliberal perspective through the materialization of reforms and counter-reforms that intentionally removed working class rights. The methodology used includes bibliographic research and document analysis.*

**Keywords:** Educational politics; counter-reforms; neoliberalism.

---

\* Doutora em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF.

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense – PPGPS/UENF.

\*\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense – PPGPS/UENF.

## Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar as políticas educacionais realizadas pelo governo Michel Temer (entre 12 de maio de 2016 e 1º de janeiro de 2019), após o golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff durante seu segundo mandato, em 2016. Com impacto direto no campo educacional, as primeiras medidas tomadas por Temer foram a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 – conhecida como “PEC do Fim do Mundo”, pois limitou os investimentos públicos em políticas sociais pelo período de vinte anos – e a Reforma do Ensino Médio – que alterou, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/1996 e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11494/2007<sup>1</sup>.

Essas medidas foram imediatamente propostas no contexto após o golpe, que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff, e caracterizaram-se pela utilização de recursos jurídicos excepcionais (como é o caso da Medida Provisória, que reformou o Ensino Médio), desconsiderando o diálogo com amplos setores da sociedade e, principalmente, com o campo educacional. Nesse contexto, as medidas implementadas geraram imediata insatisfação por parte da sociedade civil e, ainda, fortes resistências das associações educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), dentre outras. Foram inúmeras as manifestações por meio de moções de repúdio, atos, passeatas, greves e ocupações a fim de evitar a aprovação de tais políticas, posicionando-se contra o autoritarismo do “novo” governo, instaurado sem legitimidade social.

Apesar da resistência de estudantes, trabalhadores e pesquisadores da educação, ambas as medidas foram sancionadas e estão vigentes. Portanto, o objetivo deste artigo é analisar as políticas propostas pelo Poder Executivo nacional durante o governo Michel Temer e que tiveram um profundo impacto no setor educacional. A metodologia utilizada inclui pesquisa bibliográfica e análise documental.

A primeira parte deste artigo aborda o contexto em que o neoliberalismo surge e torna-se hegemônico no mundo – em particular no Brasil. As partes seguintes tratam respectivamente da política educacional nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e no governo Temer. Por fim, são elaboradas algumas considerações finais.

<sup>1</sup> Outra proposta de alteração legal em discussão nesse contexto era encampada pelo movimento Escola Sem Partido, organizado por grupos religiosos e ultraconservadores. Neste artigo, são tratadas apenas as alterações propostas pelo executivo nacional. Sobre o Escola sem Partido ver: COLOMBO (2018).

## **O neoliberalismo, a contrarreforma na educação e o esvaziamento de direitos fundamentais**

O pensamento neoliberal emergiu como a solução para o apaziguamento das contradições sociais em decorrência da crise mundial do capitalismo na década de 1970, na qual, segundo Anderson (1995, p. 10), “[...] todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação”. É importante notar que, até então, o modelo econômico hegemônico, desde o pós-guerra, era o keynesiano<sup>2</sup>.

Hayek e seus companheiros ideólogos do neoliberalismo afirmavam que as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário. Eles teriam corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua coação parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (Anderson, 1995, p. 10).

De acordo com Anderson (1995), a solução proposta pelos neoliberais, a partir de então, deveria envolver, um Estado parco, em termos de garantias sociais e forte na capacidade de controle do dinheiro (estabilidade monetária), e o enfraquecimento do poder das organizações de trabalhadores, notadamente dos sindicatos.

Segundo Harvey (2014), a teoria neoliberal tem seu discurso fundamentado em dois pilares: na dignidade humana e na liberdade individual, que seriam os valores centrais da civilização. Para o autor, os defensores das políticas neoliberais identificam, como antagônicos a esses valores, não apenas as ditaduras, o fascismo ou o comunismo, mas qualquer forma de intervenção do Estado que substitua a livre decisão dos indivíduos ou do coletivo. “O pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado é um elemento vital do pensamento liberal” (Harvey, 2014, p. 17).

O apelo discursivo a tais valores e ideias tornou a teoria neoliberal atraente e capaz de produzir consensos em torno de si. Para Anderson, após 1980, o neoliberalismo se configurou como uma ideologia hegemônica no campo político econômico.

“No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podiam rivalizar com eles em zelo neoliberal. O neoliberalismo havia

<sup>2</sup> A proposta keynesiana, hegemônica no capitalismo ocidental entre as décadas de 1930 e 1960, consistia na intervenção do Estado que, através da garantia de direitos sociais e do pleno emprego, amplia o mercado consumidor, sanando o problema relacionado à demanda.

começado tomando a social-democracia como sua inimiga central, em países do capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia. Depois os governos social-democratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais” (Anderson, 1995, p. 14).

O neoliberalismo propõe que as dinâmicas de mercado sejam as mais adequadas para gerir não apenas as políticas econômicas, mas todos os campos da vida humana. Para além de uma teoria sobre práticas políticas, o neoliberalismo defende uma nova ética, pautada nos valores anteriormente citados. O Estado, na teoria neoliberal, passa a ter, como função, a garantia das liberdades individuais e, principalmente, da propriedade privada.

As implicações imediatas da hegemonia do pensamento neoliberal foram o desmonte das políticas de Estado implementadas durante o período keynesiano, principalmente as políticas sociais a cargo do setor privado. A solução proposta para a crise incluía uma série de medidas de ajuste econômico, tais como: desregulamentação da economia, atração de capital estrangeiro, disciplina fiscal, privatização de empresas estatais, esvaziamento do Estado enquanto promotor de inúmeras garantias sociais, entre outras.

A política keynesiana é aqui entendida como um mecanismo de revolução passiva que, além de estabilizar a crise de demanda da produção capitalista, favorece uma perspectiva conciliatória ao fazer concessões à classe trabalhadora em uma conjuntura polarizada sob a constante “ameaça” de uma revolução proletária. O conceito de revolução passiva é utilizado por Gramsci para indicar modificações na estrutura legislativa estatal, que implicassem uma maior socialização dos processos produtivos, porém, sob o controle dos setores burgueses.

“[...] ter-se-ia uma revolução passiva no fato de que, por intermédio da intervenção legislativa do Estado e através da organização corporativa, teriam sido introduzidas na estrutura econômica do país modificações mais ou menos profundas para acentuar o elemento “plano de produção”, isto é, teria sido acentuada a socialização e cooperação da produção, sem com isso tocar (ou limitando-se apenas a regular e controlar) a apropriação individual e grupal do lucro” (2006, p. 299).

Segundo Coutinho (2012, p. 119), a revolução passiva pode ser entendida como um “reformismo pelo alto”, no qual se combinam elementos de renovação e de restauração, de modo que seja mantida a estrutura que permite a apropriação individual da produção coletiva.

Ao contrário de uma revolução popular, “jacobina”, realizada a partir de baixo – e que, por isso, rompe radicalmente com a velha ordem política e social –,

uma revolução passiva implica sempre na presença de dois momentos: o da “Restauração” – trata-se sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente de baixo – e da “Renovação” – no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes (Coutinho, 2012, p. 118).

As políticas de cunho neoliberal, em outra perspectiva, podem ser entendidas como contrarreformas, pois o seu propósito é retirar direitos conquistados pelos trabalhadores em uma fase conciliatória e o que implica, em última instância, na radicalização dos interesses do mercado e no esvaziamento do Estado no que se refere às garantias sociais<sup>3</sup>.

Sobre as políticas sociais de forma geral, nas quais se inclui a educação, os autores que defendem a ótica neoliberal afirmam que essas políticas são verdadeiros entraves ao livre mercado e ao crescimento econômico. Funcionam de maneira a realizar uma redistribuição de renda através de impostos que geram aumentos nos custos de produção.

“O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade” (Peroni, 2006, p. 14).

No campo educacional, ocorreu a descentralização dos mecanismos de financiamento e de gestão do sistema e a manutenção da centralização do controle pedagógico (Gentili, 1998). Para Frigotto (1995), o que os liberais chamam de “descentralização” representa um movimento antidemocrático de transferir, para instâncias locais – como estados e municípios, ou mesmo empresas e a “comunidade” –, a responsabilidade pela manutenção da educação básica. Estabelece-se, na prática, a continuidade da centralização política e normativa aliada a uma desconcentração executiva e financeira, o que se atrelaria à responsabilização da sociedade civil na resolução das demandas sociais.

No Brasil, a perspectiva neoliberal torna-se hegemônica no final da década de 1980, consolidada por meio de políticas implementadas na década de 1990, principalmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que criou o Ministério da Reforma do Estado (MARE). A política neoliberal é mantida,

<sup>3</sup> É importante ressaltar que a hegemonia do pensamento neoliberal se amplia de forma concomitante com a crise mundial das experiências do chamado “socialismo real”.

por meio do “social-liberalismo”<sup>4</sup>, durante todos os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Posteriormente, o governo Temer representou a intenção e a consolidação de radicalização da perspectiva neoliberal pelas diferentes frações de classe que compunham o poder hegemônico.

### **A política educacional no governo Fernando Henrique Cardoso**

Iniciadas no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), as ações políticas relacionadas à reforma do Estado no Brasil continuaram no governo Itamar Franco (1992-1994), mas se moldaram definitivamente no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este último, entre 1995 e 1998, era filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e buscou “reorganizar” o modelo brasileiro por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob a liderança do ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira.

Para FHC (1998), o mercado existe enquanto “uma realidade inescapável” que age “sob o imperativo da eficiência capitalista”. Assim, não seria possível relacionar, ao mercado, a garantia de expectativas, tais como a redistribuição de riquezas e o bem-estar social. Nas palavras do ex-presidente, essas garantias requerem “ação pública”. No entendimento dos reformadores do Estado, é importante a distinção entre ação pública e ação estatal, já que um aspecto importante da reforma é o de separar a regulação e a execução de políticas, desobrigando o Estado do processo de operacionalização, repassado para as organizações sociais.

Bresser-Pereira (1998) afirma que a reforma do Estado envolve quatro problemas que se inter-relacionam: a delimitação do tamanho do Estado; a redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança (entendida como capacidade por parte do governo de implementar decisões) e o aumento da governabilidade (ou legitimidade por parte do governo e sua capacidade para governar). O autor afirma, que, entre os objetivos da reforma, mesmo prevendo a redução do papel do Estado, busca-se por seu fortalecimento.

As ações executadas na busca de resolução dos problemas apresentados envolveram processos de privatização, publicização e terceirização. A delimitação das funções do Estado tem o intuito de demarcar sua área de abrangência e estabelecer suas novas funções. Sob a ótica neoliberal, o Estado aumentou muito suas despesas e receitas, então era necessário reformular esse quadro. A diminuição do grau de interferência do Estado, fundamentada na denominada “desregulamentação”, tem o papel de abrir o país para a competição internacional, não organizando mecanismos de proteção da economia nacional – pelo contrário: expandindo-a ao mercado externo.

<sup>4</sup> Social-liberalismo é o conceito aplicado para compreender um tipo específico de políticas que seguem a agenda neoliberal e que mantém intervenções focalizadas da questão social. Neste sentido, como sublinha Castelo (2012), o governo Lula seria o caso mais emblemático de social-liberalismo. Ver: Castelo (2012).

No campo educacional, como definiram Frigotto e Ciavatta (2003, p. 93), ocorreu uma “subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”, implicando em retrocessos tanto no campo organizativo quanto pedagógico. Tal conclusão está relacionada à influência de organismos internacionais, ligados às grandes corporações e países do capitalismo central, promotores das reformas neoliberais em países periféricos, que definiram os rumos da política educacional nacional no período.

Por meio de relatórios, eventos internacionais, assessorias técnicas, organismos internacionais, tais como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – ligadas às Nações Unidas – e até mesmo o Banco Mundial, influenciaram ativamente as políticas educacionais na década de 1990. Em um desses relatórios, produzido pelo Banco Mundial em 1995 e denominado *Prioridades y estrategias para la educación*, estão, em linhas gerais, as políticas posteriormente implementadas pelo governo FHC, no que tange às políticas educacionais.

“Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 99).

Sob esse contexto, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, com o objetivo de regulamentar a educação nacional. A necessidade de promulgar uma nova LDB ocorreu desde a efetivação da Constituição Federal em 1988, mas sua tramitação<sup>5</sup> foi lenta e marcada por disputas e polêmicas. De um lado, havia os representantes dos movimentos de educadores – sociedade civil organizada ligada às classes subalternas – e, do outro, membros do governo que seguiam as orientações previstas nos relatórios de organismos internacionais com cunho ideológico neoliberal (Silva, 1998).

Neste sentido, o texto finalmente aprovado em 1996 representou, por meio de suas omissões, um dos mecanismos legais para neutralizar os avanços alcançados na redação da Constituição Nacional de 1988. Para Silva (1998), as brechas

<sup>5</sup> Sobre o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 1996, ver: Brzezinski, I. *LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.

deixadas pelo texto aprovado na Lei, que deveria regulamentar a educação no país, possibilitaram que a orientação neoliberal se consolidasse por meio de mecanismos posteriormente utilizados, impondo, de forma sistemática, a orientação de “retração do Estado em relação aos seus deveres com a educação” (Silva, 1998, p. 30).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), a LDB sancionada é minimalista e atende aos interesses relativos à descentralização, desregulamentação e privatização, ligados ao neoliberalismo.

“Poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de ex-post cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 110).

Segundo Oliveira (2009), o governo FHC inaugurou uma mudança significativa com relação à abordagem sobre as políticas sociais. Enquanto, na Constituição Federal de 1988, são propostas de maneira universalista, a partir da década de 1990, tornam-se focalizadas aos mais necessitados. No que tange à educação, a priorização do Ensino Fundamental, incluindo o financiamento via fundo<sup>6</sup> específico, é um demonstrativo disso.

“Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96. [...] Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais. A partir de então, a vocação universal na condução de tais políticas afirmada na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos” (Oliveira, 2009, p. 199).

Em coerência com as demandas da reforma do Estado em curso, ocorreu a ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>7</sup> que, em 1995, segundo Bonamino (2016), passa por um momento de inflexão ao considerar “itens sobre aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos”. A partir de 1996, foram incluídos, além da educação básica, exames aplicados aos egressos da educação superior.

<sup>6</sup> A Lei nº. 424, de 24 de dezembro, de 1996 cria o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

<sup>7</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990 por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).



“A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. [...] A gestão escolar passa a ocupar o foco das reformas educativas nesse período, naturalizando determinada forma de organizar e gerir a educação pública, forma esta em que o Estado passa a ocupar cada vez menos o papel de principal responsável” (Oliveira, 2009, p. 201).

O discurso “gerencialista” ganhou grande relevância nas políticas educacionais, que passaram a assumir a perspectiva da Qualidade Total<sup>8</sup>, com o intuito de racionalizar os recursos e, ao mesmo tempo, aumentar a sua chamada “eficiência”, em uma perspectiva focalizada. Nesse sentido, a política de avaliação colaborou nas decisões de alocação dos recursos:

“Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional” (Oliveira, 2009, p. 202).

A partir das principais características das políticas educacionais do governo FHC, na próxima seção, serão abordadas algumas das principais diretrizes das políticas educacionais dos mandatos do PT, com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

### **A política educacional nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT)**

A partir dos anos 2000, ascendeu, ao poder, um novo bloco composto pela burguesia nacional e pelos setores populares, como o operariado urbano, o camponato e os setores pauperizados. A principal diferença desse bloco, se comparado aos governos da década de 1990, é o fato de propor, dentro do espectro do neoliberalismo, intervenções em políticas ligadas à questão social.

Representada no plano partidário, principalmente pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e liderada pela burguesia nacional à frente – que se autodenomina

<sup>8</sup> Ver: Gentili, P. A. A.; Silva, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

como “neodesenvolvimentista” – é ampla, heterogênea e, até mesmo, contraditória, considerando a sua composição de classe. Os “neodesenvolvimentistas”, dentro do espectro do neoliberalismo, opõem-se ao grupo monetarista, representado, no plano partidário, principalmente pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e composto pelo grande capital financeiro internacional, uma fração burguesa nacional alinhada à política financeira internacional, os latifundiários e, também, a alta classe média (Boito Junior; Berringer, 2013). O “neodesenvolvimentismo”, segundo Sampaio Júnior (2012), seria uma tentativa de aliar os aspectos “positivos” do desenvolvimentismo com os pontos considerados favoráveis do neoliberalismo.

O projeto “neodesenvolvimentista” tem, como características fundamentais: as políticas de transferência de renda e de recuperação do salário-mínimo; o financiamento das taxas de juro subsidiadas via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para grandes empresas nacionais; a política externa, que dá suporte a grandes empresas nacionais ou com sede no Brasil; e a política econômica, que visa aumentar a demanda em momentos de crise. Essa corrente defende a ideia de que, mediante essas iniciativas, ocorrerá uma expansão do mercado interno a fim de atenuar as desigualdades de renda.

No que se refere à educação, os autores Davies (2016) e Oliveira (2009) afirmam haver continuidades com relação ao governo Fernando Henrique Cardoso (FCH), porém com algumas rupturas importantes. Uma política relevante, mesmo não sendo diretamente no campo educacional, implementada já no primeiro mandato de Lula, foi o programa Bolsa Família<sup>9</sup>. Segundo Oliveira (2009), levantamentos, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de novembro de 2005, demonstraram que programas como Bolsa Família modificam “as condições de existência de seus beneficiados, melhorando sua renda e possibilitando o acesso a determinadas coberturas e serviços que, ainda que elementares, passam a significar um padrão de vida menos indigno” (Oliveira, 2009, p. 203).

Contudo, é importante pontuar que o programa Bolsa Família se articula à concepção neodesenvolvimentista de política social: “mediante políticas públicas que promovem o acesso da população aos serviços sociais privados de saúde e educação, bem como a transferência direta de renda para alavancar o consumo” (Pfeiffer, 2014, p. 755-756). Além disso, nessa mesma gestão, foi instaurado o programa Primeiro Emprego, vinculado à escola, de forma que, no período, a educação colaborou diretamente com as medidas de distribuição de renda (Oliveira, 2009).

<sup>9</sup> O Bolsa-Família representa uma reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola criado no governo Fernando Henrique Cardoso.

Dentro da perspectiva de estimular o “crescimento”, voltado especificamente para as políticas educacionais, o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007, coordenando 30 ações relacionadas a diferentes modalidades e níveis de ensino (Saviani, 2007). Dentre as ações presentes no PDE, algumas se sobressaem pelo impacto que tiveram na educação nacional. Dentre elas, está a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), substituindo e ampliando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no governo FHC. Assim, o FUNDEB passa a contemplar toda a educação básica e o percentual de arrecadação para a composição do fundo é ampliada para estados e municípios. Desse modo, eleva-se, “de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União” (Saviani, 2007, p. 1234).

Outra ação importante, presente no PDE, foi a meta de alcançar a nota 6,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até 2022. O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e representa a composição entre o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do instituto. O índice servirá como balizador para a distribuição financeira realizada por programas como o Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que prevê incentivos financeiros às escolas que atingirem as metas previstas no plano.

“A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade” (Oliveira, 2009, p. 205).

As medidas ressaltadas demonstram a manutenção das políticas de avaliação com o intuito de focalizar recursos e envolver a sociedade civil, imputando, a esta, grande parte das responsabilidades nos resultados das metas relacionadas à qualidade do ensino na educação básica. Portanto, apontam muitas permanências em relação à gestão anterior e, sobretudo, indica a manutenção do projeto de aproximação da educação pública aos preceitos do mercado.

No que se refere à educação superior, esta teve uma significativa expansão

durante o período em questão, tanto no setor público como no privado, por meio de políticas como o Financiamento Estudantil da Educação Superior (FIES)<sup>10</sup>, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O FIES, criado no governo FHC, passa por importantes reformulações durante os governos Lula e Dilma, ampliando sua abrangência para a pós-graduação *stricto sensu* e facilitando o abatimento do saldo devedor.

“Uma das mudanças significativas durante o governo Lula em relação aos agentes financiadores do FIES, foi a criação do FNDE, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, que passou a ser o agente operador, também tratou da ampliação dos bancos financiadores como Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil. Tais medidas estimularam as oportunidades de vagas a base dos financiamentos, o que provocou um aumento em matrículas e instituições de ensino superior privadas em todo país, já em crescimento desde o governo anterior” (Marques, 2018, p. 665).

O PROUNI e o REUNI foram programas criados pelos governos do PT com o intuito de ampliar as matrículas em instituições de Ensino Superior, tanto no setor público como privado. Para Saviani, no entanto, a expansão de matrículas no setor privado foi significativamente mais ampla.

“Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições” (2010, p. 14).

Entre as principais críticas aos programas, mesmo considerando o aumento de matrículas, está a desproporção da ampliação entre o setor público e privado, na qual o setor privado foi o prioritário. Essa é uma crítica importante, tanto do ponto de vista da formação dos estudantes – visto que, comprovadamente, as

<sup>10</sup> O FIES foi criado no governo FHC, sendo institucionalizado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

instituições públicas oferecem uma formação mais sólida – quanto da produção científica – pois “as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil” (Saviani, 2010, p. 15).

Durante os governos do PT, ocorreu, também, uma significativa expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica que, inclusive, contribuiu para a diversificação das instituições de Ensino Superior, pois os institutos federais passaram a ofertar cursos de graduação e pós-graduação. Em 2005, foi lançado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional<sup>11</sup>, que revoga a proibição da criação de novas unidades de ensino profissional federais, imposta pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, sancionada durante o governo Itamar Franco.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), a primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciada em 2005, transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Paraná em Unidade Tecnológica Federal do Paraná e criou 60 novas unidades. Em 2007, ocorreu a segunda fase do plano e, até 2014, foram criadas mais 362 unidades, totalizando 422 novas unidades entre 2003 e 2014. Foi uma expansão muito significativa se considerarmos que o total de unidades em 2014 era de 562 unidades.

Davies (2016) ressaltou o fato de que, apesar de haver muitas continuidades entre a política educacional do governo FHC e a dos governos do PT, existiram, também, algumas rupturas. Elas indicam um sentido progressista, como, por exemplo, as políticas de ação afirmativa. A ampliação do acesso ao Ensino Superior, mesmo mediante um forte viés privatista, e o crescimento da rede federal de ensino foram características dos governos PT na educação, como aponta Davies.

No que se refere à política fiscal, o autor aponta um crescimento dos recursos destinados à educação. Como ressaltava Saviani<sup>12</sup>, a vinculação orçamentária para a educação, presente na Constituição de 1988, nunca foi adequadamente cumprida no Brasil mas, segundo Davies, foi ampliada a partir do segundo mandato de Lula. Com relação a esse ponto, é relevante considerar as práticas correntes de desoneração tributária ou de renúncia fiscal que têm impacto direto na educação e em outras políticas públicas.

O projeto neodesenvolvimentista entra em uma severa crise a partir da eleição para o segundo mandato de Dilma Roussef, a partir dos efeitos da crise vivenciada pelo capitalismo em 2008. Diante de um grave quadro social, composto por inúmeras mobilizações contra o governo e a recomposição do bloco

<sup>11</sup> A Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, lança o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

<sup>12</sup> Em texto elaborado em 2009 como subsídio para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010.

hegemônico, que desejava aprofundar o projeto neoliberal e ampliar suas taxas de lucro, em 2014, a presidenta foi destituída do cargo por meio do processo de impeachment. A composição de classe da frente neodesenvolvimentista limitou a realização das contrarreformas (reforma trabalhista, previdenciária, fiscal) entendidas como necessárias pela burguesia nacional e pelas frações de classe articuladas ao capital internacional, a partir do cenário de crise econômica. Nesse cenário, a heterogeneidade do bloco que sustentava o modelo se desagrega, diante das contradições vigentes.

Segundo Boito Júnior (2018), diante do contexto de crise, entre os anos de 2014 e 2015, ocorrem dois processos concomitantes que vão colaborar com o impeachment no ano seguinte: o fortalecimento do campo neoliberal ortodoxo e o aumento das contradições internas da frente neodesenvolvimentista e sua consequente desagregação.

“A crise política atual é a crise do governo neodesenvolvimentista de Dilma Roussef. Exacerbaram-se contradições já presentes no processo político brasileiro, surgiram contradições novas e consolidou-se uma força política organizada com capacidade de depor o governo. Ela foi provocada, fundamentalmente, pela forte ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo que pretende iniciar uma nova onda de reformas neoliberais no Brasil” (Boito Júnior, 2018, p. 211).

Dessa forma, após o colapso do projeto neodesenvolvimentista e impeachment da presidenta eleita, ascende ao poder o bloco monetarista – campo neoliberal ortodoxo –, alinhado ao grande capital financeiro internacional, ao qual a burguesia interna nacional passa a se alinhar – nas palavras de Sampaio Júnior (2012), o braço direito do neoliberalismo no Brasil.

Como dito, o principal interesse de tal bloco é o avanço das chamadas contrarreformas, que apontam para uma menor interferência do Estado na economia, principalmente no que se refere às garantias de direitos sociais e trabalhistas – entre estes, a educação.

Na próxima seção, serão observadas as principais ações do governo Michel Temer com impacto direto sobre as políticas educacionais: a Emenda Constitucional (EC) nº 95 de 2016, que instaura um novo regime fiscal e ficou conhecida como “PEC do Fim do Mundo”, e a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415 sancionada em 16 de fevereiro de 2017.

### **A política educacional no governo Temer – aprofundamento da política neoliberal no país**

Em 12 de maio de 2016, Michel Temer assume o governo como presidente

interino, durante o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. A condição de interino durou pouco mais de três meses e, em 31 de agosto de 2016, Temer foi empossado como Presidente da República, exercendo o mandato até 31 de dezembro de 2018.

A motivação do golpe que destituiu Dilma e o Partido dos Trabalhadores (PT) do executivo nacional é a ruptura, por parte da burguesia, da postura conciliatória – política neoliberal com pequenas concessões ao setor social –, que já não admitia pequenas concessões e visava o desmonte de políticas sociais conquistadas anteriormente, desde as proteções ligadas ao trabalho das décadas de 1930 e 1940 até as garantias sociais postas pela Constituição de 1988. Segundo Braz:

“Dilma, mesmo tendo feito um governo (como fizeram os governos petistas desde 2003) predominantemente voltado para os interesses do grande capital e de seus sócios brasileiros e, a partir de 2015, tendo adotado um programa de governo muito semelhante ao que foi apresentado (e derrotado) pelo candidato do PSDB em 2014, foi arrancada da presidência da República porque foi considerada incapaz de permanecer à frente dos interesses capitalistas que tanto serviu. Estes agora precisavam de um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram e de servir inteiramente, sem concessões, ao grande capital. O pacto de classes já não mais prestava” (Braz, 2017, p. 87-88).

Dessa forma, o processo de “espoliação” do Estado, possibilitado pela hegemonia do pensamento neoliberal e iniciado no Brasil na década de 1990 (Paulani, 2008), avança, com o impeachment, a passos largos, não se submetendo às concessões mínimas que mantiveram a frente autoproclamada neodesenvolvimentista no governo entre 2003 a 2016. Sobre o golpe de 2016, Braz afirma:

“O impeachment vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma “democrática” de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida. As deposições de governos latino-americanos “inconvenientes” não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos que apelam ao “republicanismo” e, claro, à democracia” (Braz, 2017, p. 89).

Dessa forma, como esperado, as contrarreformas sob o governo Temer avançam rapidamente. Entre as primeiras ações no governo, houve a “proposta” de uma Emenda Constitucional. Ela tinha como objetivo limitar os gastos públicos

com políticas sociais entre 2017 e 2037, e foi apresentada em 15 de junho de 2016 ao Congresso Nacional sendo publicada como EC nº 95 em 16 de dezembro de 2016.

O novo regime fiscal estabeleceu limites de cada exercício – anual – para as despesas primárias, tendo, como base, o limite do exercício imediatamente anterior reajustado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Como consequência, a vinculação orçamentária destinada à educação (e também à saúde), presente na Constituição Federal, é suspensa, implicando, de forma efetiva, na perda de recursos às políticas sociais e, em particular, à educação. Um estudo realizado por Oliveira e Silva (2018) considerou simulações realizadas por Amaral (2016), FINEDUCA (Nota nº 1/2016), Silva (2016), Fórum 21 (2016) e Mendlovitz (2016) e concluiu:

“As diferentes simulações evidenciam a diminuição de recursos para a área da Educação. Assim, inviabiliza-se o atingimento de metas do Plano Nacional de Educação, as quais prevêm, dentre outras, atingir o patamar mínimo de 7% do PIB a ser aplicado na área em até 2019 e 10% no final de vigência do mesmo, ou seja, 2024. Inviabilizam-se também as estratégias referentes à implantação do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) - e a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ)” (Oliveira e Silva, 2018, p. 261-262).

Assim, a EC nº 95 implicou em perdas reais dos investimentos anteriormente previstos para a educação, tanto por meio da vinculação orçamentária constitucional quanto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), além de representar a possibilidade de um enxugamento do Fundo Nacional para a Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que possui vigência legal prevista até o ano de 2020. Como ressaltou Davies (2016), algumas políticas que não são formalmente educacionais se refletem em políticas educacionais, pois têm impacto direto na área. É o caso de políticas fiscais e econômicas, como a EC nº 95/2016.

A diminuição do investimento estatal tende a promover um aumento do setor privado no campo educacional, que representa um histórico inimigo da educação pública no Brasil, pois implica em um rebaixamento do nível de qualidade do ensino ou em uma maior dificuldade de acesso por parte da população ao serviço público.

Também relacionada à educação foi a proposição da Medida Provisória que visa reformar o Ensino Médio, em 26 de outubro de 2016. A Reforma do Ensino Médio modifica a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB.



A reforma do Ensino Médio termina sua tramitação ao ser publicada em Diário Oficial como Lei nº 13.415, no dia 16 de fevereiro de 2017. Entre as principais mudanças, estão o currículo dividido em itinerários formativos, o aumento da carga horária anual e total, a padronização dos conteúdos estabelecida por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da ampliação dos canais de parceria público-privada.

A primeira questão que chamou a atenção com relação à Reforma do Ensino Médio foi a forma como foi feita a proposta. As medidas provisórias devem ser utilizadas como recursos excepcionais para casos de urgência, mas verificou-se que não havia urgência em aprovar uma reforma pautada, em grande medida, em uma BNCC ainda em discussão. Além disso, o texto da reforma se contrapõe frontalmente à legislação que altera, pondo em questão inclusive, a possibilidade de se alcançar as finalidades preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o Ensino Médio, devido ao caráter instrumentalista da reforma. Nesse sentido, alterações dessa gravidade deveriam passar por todos os trâmites regulares previstos para a aprovação de um Projeto de Lei (PL). Portanto, estava claro que a ideia era impor uma concepção de Ensino Médio que não dialogava com parte significativa da sociedade civil.

Os pontos centrais da proposta estavam em discussão no cenário educacional desde 2013, por ocasião da proposição Projeto de Lei nº 6.840 do referido ano, elaborado por uma comissão especial formada para promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. O PL foi rechaçado por pesquisadores da área, estudantes e trabalhadores da educação, que se organizaram contra sua aprovação, criando, no início de 2014, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)<sup>13</sup>. A organização desse setor da sociedade civil colheu frutos e, apesar de uma tramitação que sugeria a aprovação do projeto, este não foi sancionado.

Na página sobre o MNDEM na internet<sup>14</sup>, existe um texto, elaborado em maio de 2014, denominado *Por uma formação humana integral – não ao retrocesso no Ensino Médio*. Neste, estão expressas, ponto a ponto, as críticas do MNDEM ao PL, embasadas por um diagnóstico sobre o nível de ensino em questão, além de proposições concretas. O texto abordou a diferença entre horário inte-

<sup>13</sup> O MNDEM foi criado por oito entidades do campo educacional: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Foi criado no início de 2014 para intervir à não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013.

<sup>14</sup> Ver: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>.

gral e educação integral; o ensino noturno; o currículo com opções formativas por ênfase, em contraposição à formação global e desenvolvimento pleno do educando; o recurso de temas transversais ao currículo; a educação profissional e ainda a formação do profissional docente. Todos esses temas estão presentes na atual reforma.

Os pontos centrais da reforma atual são o currículo submetido à padronização de uma BNCC e fatiado em cinco itinerários formativos<sup>15</sup>, oferecidos de acordo com interesses e possibilidades dos sistemas de ensino. Isso significa que os sistemas não estão obrigados a oferecer todos os itinerários. É possível que algumas escolas, ou regiões inteiras, não ofereçam mais de uma opção aos estudantes. Pode-se supor a preferência pela ênfase profissional, por parte dos sistemas de ensino, voltada para as camadas populares, reascendendo o debate sobre direito à educação básica e dualidade do ensino.

Segundo Santos (2012), a dualidade em educação é um conceito que remete à proposição de projetos distintos de educação, fundamentado nas desigualdades sociais da sociedade de classes e que preconiza uma formação geral às classes dominantes e uma educação profissionalizante às classes trabalhadoras. A reforma incide no aumento da carga horária obrigatória, implicando numa escola de horário integral, mas distanciada da concepção holística ou global de educação integral, propondo, ao contrário, uma formação mais focalizada, instrumental e orientada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, vale ressaltar a questão dos estudantes do horário noturno e o aumento da carga horária prevista pela Reforma que, provavelmente, adicionará em mais um ano ao Ensino Médio noturno, gerando maior dificuldade para alcançar esse nível de formação e concluir a educação básica. Portanto, representa mais uma dificuldade para estudantes que, em geral, já acumulam dificuldades. De acordo com Frigotto e Motta:

“Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais” (2017, p. 357).

<sup>15</sup> Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

A reforma alterou, ainda, a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, ao acrescentar a formação técnica e profissional a níveis e modalidades de ensino aos quais se dedica o fundo, para estudantes que, já tendo concluído a educação básica, optem por cursar essa ênfase. Dessa forma, são usados os recursos do FUNDEB para unidades escolares que atuem exclusivamente na formação técnica e profissional, o que implica na diminuição dos recursos anteriormente destinados de forma exclusiva à educação básica.

Também há a ampliação dos canais de parceria público-privada, indicando uma paulatina desobrigação do Estado com o ensino e uma interferência do mercado, inclusive nas instituições públicas de ensino. A nova lei possibilita a parceria entre instituições de natureza distinta na formação de nível médio. Dessa forma, o estudante poderá cumprir as disciplinas da BNCC em uma escola pública e as disciplinas da ênfase em uma instituição particular, por exemplo. Ainda institui um regime de créditos no Ensino Médio e prevê o cumprimento de parte do curso na modalidade de ensino a distância.

Isso indica, não por acaso, que o Ensino Médio passa a representar uma grande oportunidade de lucro para empresários do ramo educacional, nos moldes do que aconteceu no Ensino Superior durante os governos petistas, ao serem destinadas verbas públicas ao ensino privado, por meio de programas similares ao Financiamento Estudantil da Educação Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI). Segundo Melo e Sousa, os grupos empresariais ligados ao ensino, tais como Anima, Kroton, Ser Educacional e Estácio “tiveram alta em suas ações na bolsa de valores paulista, quando do anúncio da Medida Provisória nº 746/2016, de reforma do Ensino Médio” (2017, p. 30). Cunha (2017) também ressalta os benefícios advindos da abertura privatista, presente na atual reforma, para os grandes conglomerados privados de educação que atuavam até então prioritariamente no Ensino Superior. Tal abertura está explícita no disposto no parágrafo 6º do Artigo 4º e no Artigo 11 da Lei nº 13.415/2017.

“§6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; [...]

*Art. 11* para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento [...]" (Brasil, 2017).

Outro ponto central da atual reforma é a formação do professor. A BNCC,

segundo a reforma, deverá balizar o currículo das licenciaturas, implicando uma alteração imposta às universidades e demais espaços de formação de professores, ferindo a autonomia universitária e desconsiderando o acúmulo de pesquisas sobre currículo existentes no país. Quanto à titulação requerida para o exercício da profissão, a nova legislação cria a possibilidade de pessoas não licenciadas exercerem o magistério, ao permitir que pessoas com “notório saber” ministrem disciplinas no Ensino Médio – é o caso apenas do quinto itinerário formativo, ênfase profissional. Ainda assim, representa uma desprofissionalização do magistério. Fazendo um balanço das mudanças que a reforma do Ensino Médio engendra na educação nacional, Melo e Sousa afirmam:

“[...] o efeito destrutivo à educação pública caracterizando-a apenas enquanto uma preparação ao trabalho simples de natureza indiferenciada, desconsiderando assim seu papel mais alto que é o da educação crítica, emancipadora, de formação social e humanística” (2017, p. 32).

No que se refere ao conteúdo da reforma do Ensino Médio, a mobilização e a organização de setores da sociedade civil ligados à educação foram frutíferas na conjuntura inicial (2013), quando se seguiram os trâmites regulares do processo democrático para a aprovação de um PL. Entretanto, com a mudança de cenário após impeachment, o governo conseguiu impor mudanças de forma prioritária, por meio de uma Medida Provisória, recurso que deveria ser usado de forma excepcional e que subverte os trâmites regulares para um PL.

### **Considerações finais**

Algumas considerações a respeito das duas principais medidas tomadas pelo governo Temer, com impacto direto na educação, são relevantes. A primeira medida, conhecida como a “PEC do Fim do Mundo”, limita os gastos públicos com políticas sociais e de assistência por vinte anos, a partir de 2017. Tal política implica em perdas reais de investimento nas áreas de educação, saúde e assistência social. Na educação, representa perdas de investimentos públicos anteriormente previstos para o setor. Assim, há uma ameaça à garantia do direito constitucional a uma educação pública e de qualidade para toda a população. Isso também implica em um aumento da possibilidade de lucro do setor privado, que se amplia a partir da precarização e carência na oferta de serviço por parte do Estado.

A segunda, chamada de Reforma do Ensino Médio, é implementada por meio de uma medida provisória, que deveria ser um recurso de excepcionalidade e urgência. A reforma altera, de forma frontal, tanto a Lei de Diretrizes e Bases

como a própria Constituição, na medida em que põe em risco a garantia de uma educação básica gratuita orientada para o exercício da cidadania. Nesse sentido, alguns pontos da reforma devem ser retomados. Um deles, ligado ao que se afirma em relação ao teto dos gastos públicos, é a ampliação dos canais de parceria público-privados referentes ao Ensino Básico, implicando, também em um aumento das possibilidades de negócios por meio da mercantilização desse nível de ensino.

O segundo ponto é o reforço da histórica e combatida dualidade de ensino, visto que, segundo a reforma, o estudante de ensino médio terá de optar entre uma das ênfases oferecidas por seu sistema de ensino, das cinco constantes na lei. A dualidade de ensino refere-se à promoção de uma educação diferente, destinada às classes sociais dominantes e subalternas. Dessa forma, afirma-se que essa dualidade é característica da nova legislação, pois os jovens das classes subalternas que terão que escolher entre a ênfase profissional e qualquer uma das outras quatro ênfases propedêuticas, provavelmente serão coagidos, pelo próprio contexto social, a escolher a educação profissional. Isso quando houver a possibilidade de escolha, dado que não há nenhum dispositivo legal que obrigue os sistemas de ensino a oferecerem todas as ênfases ou, até mesmo, mais de uma delas.

Um último ponto sobre a reforma é o desrespeito ao professor enquanto profissional da educação e educador, que se manifesta tanto na verticalização promovida na atuação e na formação de professores, por meio do papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto no fato de permitir que profissionais com “notório saber” atuem como professores na educação profissional. É possível afirmar que tais propostas governamentais para a educação estavam em completa oposição com o que os movimentos de trabalhadores, pesquisadores da educação e de estudantes defendiam.

Assim, ambas as medidas supracitadas se configuram enquanto contrarreformas, pois representam um impacto na perda de garantias e direitos por parte das camadas mais pobres da população. Indicam uma postura mais radical e ortodoxa do modelo neoliberal pelas camadas dominantes na sociedade brasileira, visto que implicam no esvaziamento das políticas sociais, pondo em risco a manutenção dos investimentos na área da educação e as demais garantias sociais conquistadas pelos trabalhadores ao longo de nossa História.

### Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BEHRING, E. R. Principais abordagens teóricas da Política Social e da Cidadania.

In: CFESS. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. 1. ed. Brasília: Centro de Educação Aberta e Continuada a Distância (CEAD) – Universidade de Brasília, v. 3, p. 18- 40, 2000.

BOITO JÚNIOR, A. **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Editora UNESP, 2018.

\_\_\_\_\_; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. In: **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 47, p. 31-38, set. 2013.

BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, mai./ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.494**, de 20 junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

- BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. In: **Serviço Social e Sociedade**, n. 128, p. 85-103, jan./abr., 2017.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: **Lua Nova – Revista de Cultura Política**, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *Revista Serviço Social e sociedade out./dez.* 2012.
- CARDOSO, F. H. Notas sobre a reforma do Estado. In: **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 50, 1998.
- COLOMBO (2018), L. R. Reflexões sobre o movimento escola sem partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras. In: *Entropia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 52-68, jan./jun., 2018.
- COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? In: **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun., 2012.
- CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun., 2017.
- DA MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). In: **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355>>. Acesso em: 9 dez. 2020.
- DAVIES, N. A política educacional nos governos do PT no Brasil: continuidades ou descontinuidades em relação aos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC)? In: **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087/13283>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr., 2003.
- \_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILE, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 1. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.
- MARQUES, M. A. F. Políticas educacionais nos governos Lula e Dilma: impactos na expansão do ensino superior e profissional. In: **Id on Line – Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. 41, p. 661-676, 2018.
- OLIVEIRA, C.; SILVA, G. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a

- educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 34, n. 1, p. 253-269, jan./abr., 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/77586/48887>>. Acesso em: 10 set. 2019.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009.
- PAULANI, L. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PERONI, V.; ADRIÃO, T. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.
- PFEIFFER, M. O “social” no interior do projeto neodesenvolvimentista. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 746-766, out./dez., 2014.
- SAMPAIO JÚNIOR, P. A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez., 2012.
- SANTOS, A. F. T. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.
- SAVIANI, D. A **educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai./ago., 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/2238/showToc>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- \_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do mec. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a27281-00.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez., 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 2 mai. 2018.
- SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. M. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

Recebido em 11 de fevereiro de 2020

Aprovado em 9 de dezembro de 2020