

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VINÍCIUS DE OLIVEIRA BEZERRA

**EMPRESÁRIOS E EDUCAÇÃO: CONSENTIMENTO E COERÇÃO NA POLÍTICA
EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

CAMPO GRANDE/MS

2019

VINÍCIUS DE OLIVEIRA BEZERRA

**EMPRESÁRIOS E EDUCAÇÃO: CONSENTIMENTO E COERÇÃO NA POLÍTICA
EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Helena Andrade de Brito

CAMPO GRANDE/MS

2019

Vinícius de Oliveira Bezerra

EMPRESÁRIOS E EDUCAÇÃO: CONSENTIMENTO E COERÇÃO NA POLÍTICA
EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como
requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito - UFMS
Orientadora



Profª. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Membro Titular



Profª. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 03 de dezembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Valdécio e Edineide, que sempre me deram todo o suporte necessário para seguir nos estudos. Sem vocês não seria possível chegar até aqui.

À minha namorada Bianca, que me motivou e compreendeu meus momentos de ausência.

Às professoras Maria Dilnéia e Vera Peroni, pelo aceite em compor a banca de defesa e pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho no exame de qualificação.

À professora Silvia Brito, exemplo de rigor científico e comprometimento com uma educação socialmente referenciada, que me orientou de forma segura durante todo o processo.

Às amigadas que tive o privilégio de formar nas disciplinas do mestrado: Anielise, Cintia, Joelma, Tatiane, Soíla, Rosely e Guilherme. Em especial Tatiane, companhia para maratonas de filmes de terror, e Guilherme, companheiro de pesquisa e de luta.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro concedido durante parte da pesquisa.

Aos demais docentes do PPGEduc e à equipe administrativa.

Aos trabalhadores e trabalhadoras deste país, que com seus impostos financiaram toda a minha formação humana e profissional na educação pública, da pré-escola à pós-graduação.

RESUMO

Este trabalho pertence à Linha de Pesquisa “História, Políticas, Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS), tendo por objeto as disputas por projetos de reforma do ensino médio, com ênfase na atuação de setores do empresariado nacional. O objetivo geral desta dissertação é analisar a correlação de forças em disputa no processo de concepção do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 e na discussão da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, com foco na atuação empresarial, tendo em vista sua atual hegemonia nas políticas educacionais. Como objetivos específicos, identificamos as proposições do empresariado para a educação escolar, e para o ensino médio em particular; investigando, ainda, suas estratégias para construir e assegurar sua hegemonia no campo da educação. Especificamente sobre as políticas para o ensino médio, analisamos as disputas entre os diferentes intelectuais orgânicos em cada contexto, em especial nas audiências públicas realizadas. A pesquisa possui caráter bibliográfico e documental, observando os preceitos do materialismo histórico e dialético. Portanto, foi realizado levantamento de documentos oriundos do trâmite legislativo das propostas de reforma, bem como seleção de documentos programáticos dos empresários e publicações de pesquisadores da temática. A partir do desenvolvimento da pesquisa, foi possível mostrar que o contexto de criação do PL nº 6.840/2013 significou a abertura de um novo espaço de disputas pelo ensino médio, no qual, em um primeiro momento, ocorreu a hegemonia do empresariado. Posteriormente, em um processo de reorganização, foi possível aos intelectuais orgânicos contra-hegemônicos impedir o avanço de algumas propostas defendidas pelos empresários. Contudo, em uma conjuntura política e econômica diversa, o projeto empresarial para o ensino médio retornou, em outras bases, na MP nº 746/2016. Nesse cenário prevaleceu a hegemonia empresarial, não sendo possível para outros intelectuais orgânicos materializarem suas demandas, uma vez que no âmbito no Congresso Nacional, e no plano social mais amplo, existia uma correlação de forças desfavorável.

Palavras-chave: Política Educacional, Empresários, Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

This study belongs to the Research Line “History, Politics, Education” of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS), having as object of research the disputes for high school reform projects, with emphasis on the performance of national business sectors. The general objective of this dissertation is to analyze the correlation of forces in dispute in the process of conception of the Bill (PL) n° 6.840/2013 and in the discussion of Provisional Measure (MP) n° 746/2016, focusing on the performance of the business community, in view of its current hegemony in educational policies. As specific objectives, we identify the business propositions for school education, and for high school in particular; further investigating their strategies to build and ensure their hegemony in the field of education. Specifically about high school policies, we analyze the disputes between the different organic intellectuals in each context, especially at the public hearings held. The research has bibliographical and documentary character, observing the precepts of the historical and dialectical materialism. Therefore, a survey of documents from the legislative framework of the reform proposals was carried out, as well as the selection of programmatic documents from entrepreneurs and publications by researchers on the subject. From the development of the research, it was possible to show that the context of the creation of PL n° 6.840/2013 meant the opening of a new field of disputes by high school, where the hegemony of the business community first occurred. Later, in a process of reorganization, it was possible for counter-hegemonic organic intellectuals to prevent the advance of some proposals defended by businessmen. However, in a different political and economic conditions, the business project for high school returned in other bases in MP n° 746/2016. In this scenario, corporate hegemony prevailed, and it was not possible for other organic intellectuals to materialize their demands, since within the National Congress, and at the broader social level, there was an unfavorable correlation of forces.

Key-Words: Educational Policy, Entrepreneurs, Reform of Secondary Education.

RESUMEN

Este trabajo pertenece a la línea de investigación "Historia, Política, Educación" del Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso del Sur (PPGEDU/FAED/UFMS), y tiene como objeto las disputas para proyectos de reforma de la escuela secundaria, con énfasis en el desempeño de sectores de la comunidad empresarial nacional. El objetivo general de esta disertación es analizar la correlación de fuerzas en disputa en el proceso de concepción del Proyecto de Ley (PL) n° 6.840/2013 y en la discusión de la Medida Provisional (MP) n° 746/2016, enfocándose en el desempeño de los empresarios, en vista de su hegemonía actual en las políticas educativas. Como objetivos específicos, identificamos las propuestas de los empresarios para la educación escolar y, en particular, para la escuela secundaria; también investiga sus estrategias para construir y asegurar su hegemonía en el campo de la educación. Específicamente sobre las políticas de la escuela secundaria, analizamos las disputas entre los diferentes intelectuales orgánicos en cada contexto, especialmente en las audiencias públicas celebradas. La investigación tiene carácter bibliográfico y documental, observando los preceptos del materialismo histórico y dialéctico. Por lo tanto, se realizó una encuesta de documentos del marco legislativo de las propuestas de reforma, así como una selección de documentos programáticos de la comunidad empresarial y publicaciones de académicos sobre el tema. A partir del desarrollo de la investigación, fue posible demostrar que el contexto de la creación de PL n° 6.840/2013 significó la apertura de un nuevo campo de disputas sobre la escuela secundaria, en el que, al principio, se produjo la hegemonía de la comunidad empresarial. Más tarde, en un proceso de reorganización, fue posible que los intelectuales orgánicos contrahegemónicos impidieran el avance de algunas propuestas defendidas por los empresarios. Sin embargo, en una coyuntura política y económica diferente, el proyecto empresarial para la escuela secundaria regresó, en otras bases, en MP 746/2016. En este escenario, prevaleció la hegemonía corporativa, y no fue posible para otros intelectuales orgánicos materializar sus demandas, ya que dentro del Congreso Nacional, y en el nivel social más amplio, había una correlación desfavorable de las fuerzas.

Palabras clave: Política Educativa, Empresarios, Reforma de la Escuela Secundaria.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abep – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
Abrapee – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Acarfar – Associação das Casas Familiares Rurais
Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade
Ceensi – Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae – Conferência Nacional de Educação
Confenen – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
Conjuve – Conselho Nacional de Juventude
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM – Partido Democratas
EAD – Educação a Distância
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ESP – Movimento Escola Sem Partido
FGV – Fundação Getúlio Vargas
Fiesp – Federação das Indústrias de São Paulo
FL – Fundação Lemann
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forumdir – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas

GQT – Gestão da Qualidade Total
IAB – Instituto Alfa e Beto
IAS – Instituto Ayrton Senna
IE – Instituto Ethos
IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFDF – Instituto Federal do Distrito Federal
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
IFPR – Instituto Federal do Paraná
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IL – Instituto Liberal
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Ipes – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISP – Investimento Social Privado
IU – Instituto Unibanco
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
Oasis – Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto
ONG – Organização não Governamental
OS – Organizações Sociais
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de Lei
PMDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro
PODE – Partido Podemos
PP – Partido Progressista
PPS – Partido Popular Socialista
PR – Partido da República
PRB – Partido Republicano Brasileiro
Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional
Proifes – Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
Promed – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
Pronatec – Programa Ensino Médio Inovador, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSC – Partido Social Cristão
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PV – Partido Verde
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO – Scientific Electronic Library Online
Semtec – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TCH – Teoria do Capital Humano
TPE – Movimento Todos pela Educação
Ubes – União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UJS – União da Juventude Socialista
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicesumar – Centro Universitário Cesumar
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Levantamento Bibliográfico.....	20
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Principais ações que impactaram o ensino médio durante o governo FHC (1995-2002).....	44
Quadro 02 – Principais ações que impactaram o ensino médio durante os governos Lula e Dilma (2003-2013)	47
Quadro 03 – Membros titulares e suplentes da Ceensi.....	54
Quadro 04 – Representação social nas audiências da CEENSI.....	55
Quadro 05 – Posicionamento dos participantes das audiências públicas ocorridas na Ceensi.	59
Quadro 06 – Proporção entre participantes que se posicionaram nas audiências públicas	60
Quadro 07 - Financiamento de campanha do setor privado educacional para parlamentares da Ceensi (2010-2014)	79
Quadro 08 – Composição da Comissão Especial para análise do PL nº 6.840/2013	82
Quadro 09 – Membros titulares e suplentes da Comissão Mista da MP nº 746/2016.....	97
Quadro 10 – Representação social na Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016	99
Quadro 11 – Posicionamento dos participantes das audiências públicas ocorridas na Comissão Mista da MP nº 746/2016	102
Quadro 12 – Proporção entre os participantes que se posicionaram nas audiências públicas ocorridas na Comissão Mista da MP nº 746/2016.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Relações no interior da Ceensi.....	78
Figura 02 – Intelectuais orgânicos individuais e coletivos da reforma do ensino médio.....	125

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Pressupostos teóricos	14
2. Procedimentos metodológicos	19
2.1 Levantamento bibliográfico	19
3. Organização do texto	24
Capítulo I – Empresários, educação e as políticas para o ensino médio	25
1.1 Conjuntura histórica	25
1.2 Intencionalidades e motivações	33
1.3 Pressupostos e princípios pedagógicos	40
1.4 Ensino médio na passagem para o século XXI	44
Capítulo II – Disputas pela hegemonia no ensino médio: exame do Projeto de Lei nº 6.840 de 2013	53
2.1 Primeiro ato: preponderância do empresariado na Ceensi	54
2.2 Caracterização da correlação de forças	77
2.3 Negociando as perdas: rearticulação do setor acadêmico	82
Capítulo III – Uma nova correlação de forças: publicação da Medida Provisória nº 746 de 2016	90
3.1 Transformações na conjuntura econômico-política entre 2013 e 2016	92
3.2 Panorama da comissão mista	97
3.3 Setor privado/empresarial e governamental	105
3.4 Conservadores	112
3.5 Setor acadêmico e profissional	115
Considerações finais	127
Referências	131
Anexos	141
Anexo 01 – Posicionamento dos participantes das audiências públicas na Ceensi	141

Anexo 02 – Posicionamento dos participantes nas audiências públicas da Comissão Mista da MP nº 746/2016.....	149
--	-----

INTRODUÇÃO

Analisando a conjuntura da educação brasileira, dos anos 1990 até a segunda década dos anos 2000, é possível estabelecer duas premissas que estão presentes e interligadas: 1ª) a influência do setor empresarial na concepção e execução das políticas educacionais; 2ª) o avanço da agenda de reformas no ensino médio a partir dos anos 1990.

Acerca da primeira premissa estabelecida, diversos pesquisadores do campo das políticas educacionais – tais como Freitas (2014), Peroni (2018), Saviani (2007), Krawczyk (2014) e Leher (2010) – têm observado que os empresários, por meio de institutos e fundações privadas, exercem substantiva influência nas políticas educacionais.

A partir da primeira década dos anos 2000, podemos citar as seguintes políticas que foram influenciadas, em maior ou menor grau, pelas organizações empresariais: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, Plano Nacional de Educação (2014-2024), Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras.

Para influenciar tais políticas, da concepção até a implementação, os empresários atuam por meio de institutos/organizações que se apresentam como autônomas e “socialmente responsáveis”, com ou sem fins lucrativos, solidárias para com a causa da educação e dispostas a implementarem ações para sua melhoria¹ – em uma concepção própria do que é uma educação de qualidade. Entre as mais notáveis com tais características, destacamos: Movimento Todos pela Educação (TPE), Instituto Unibanco (IU), Fundação Lemann (FL) e Instituto Ayrton Senna (IAS).

Como observa Pina (2016), os empresários possuem um requintado aparato de organismos e intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2014), que não somente sugerem quais são os desafios da educação pública brasileira, mas oferecem as “soluções”, que são consideradas como referências pelos governos (federal, estadual e municipal) e pela imprensa, sendo apresentadas à sociedade em geral como *organizações especialistas* em educação.

Portanto, neste momento histórico, é perceptível que os agentes do Estado brasileiro vêm priorizando – não sem contradições e resistências – o setor privado na formulação e

¹ Juridicamente são variadas, mas geralmente assumem a forma de Organização não Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e Fundação de Direito Privado.

implementação das políticas de educação, fazendo com que, na prática, seus interesses predominem na disputa pelo campo educacional.

Sobre a segunda premissa, compreendemos, baseado em Krawczyk (2011), que o ensino médio é a etapa da educação básica que gera os debates mais controversos, pois, devido a presença tardia de um processo de democratização da educação pública no Brasil – ainda inacabado –, essa etapa persiste em apresentar índices elevados de evasão e repetência, quando comparados com o ensino fundamental².

Nos últimos 20 anos houve uma sobreposição de leis, resoluções, decretos e emendas sobre o ensino médio. Realizando um balanço dos anos 1990 até a primeira década dos anos 2000, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633) afirmam que “[...] de forma crescente, as políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial”. Para os autores, o paradigma educacional dos anos 1990 não apenas permanece, “[...] mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).

Nessa mesma linha de análise, Krawczyk (2014) observa o crescimento da preocupação do empresariado³ com o ensino formal de nível médio, e não apenas com a formação técnica/profissionalizante, como ocorreu em tempos passados. A autora afirma que setores do empresariado atualmente se empenham em aumentar a carga horária, promover mudanças curriculares e na gestão, devido aos seguintes fatores:

[...] pelo fato de grandes empresas, inclusive no setor agropecuário, estarem criando as chamadas “universidades corporativas” para prover competências e conhecimentos específicos em cada área. Há também o interesse em preservar o Sistema S. Outro ponto não menos importante é a preocupação do empresariado em reafirmar a responsabilidade do Estado de assegurar a formação geral básica do aluno: conhecimentos essenciais em matemática, português, língua estrangeira e as competências necessárias para ser exitoso no mundo do trabalho (KRAWCZYK, 2014, p. 29).

Tendo em vista os indicadores considerados insatisfatórios pelos governos e pelos agentes do setor privado – como as organizações supracitadas –, dois projetos de reforma do

² Segundo números do Censo Escolar 2015, a média da evasão nas três séries alcança 11,2%; e 10,5% em termos de repetência. Outros 2% migram para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <<http://twixar.me/3wCn>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

³ Entendemos por empresários/empresariado, com base em Luz (2009) e Cruz (1995), o burguês, ou o conjunto de burgueses, que possui/possuem capacidade de direção e organização do processo de produção das mercadorias (em todas as suas variedades neste estágio do capitalismo), condição primeira para a existência de uma empresa e parte fundamental do processo de reprodução ampliada do capital. Como observa Gramsci (2014), por conta de sua função na produção, o empresário possui certa competência dirigente e técnica. Desse modo, se não todos, ao menos uma parcela desses deve ter a capacidade de dirigir a sociedade em geral, incluindo o organismo estatal, objetivando criar condições mais favoráveis para a expansão de sua própria classe.

ensino médio foram concebidos ao longo dos anos 2000⁴: o Projeto de Lei (PL) nº 6.840, de 2013, elaborado pela Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (Ceensi); e a Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, que, após aprovação no Congresso Nacional e sanção presidencial, se converteu na Lei nº 13.415, de 2017.

O requerimento para a criação da Ceensi foi protocolado pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) em 15 de fevereiro de 2012 – cerca de apenas um mês após a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cuja concepção de educação encontrava respaldo nas elaborações de parte do segmento acadêmico que apoiava o governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Diante da contradição de conceber um projeto de reforma logo após a aprovação das novas Diretrizes, ocorreram disputas entre os vários intelectuais orgânicos presentes na Comissão, resultando em avanços e recuos de certas propostas. Ademais, com o fim dos trabalhos da Ceensi, foi elaborada a primeira versão do PL nº 6.840/2013, que após ser modificado e aprovado por outra Comissão Especial, ficou pronto para entrar em votação no Plenário da Câmara dos Deputados em 2014.

Dois anos mais tarde – em uma conjuntura econômica e política diversa, após retirada do PT do Executivo Federal, a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff –, a reforma do ensino médio ocorreu mediante a Medida Provisória nº 746/2016. Ou seja, por meio de um instrumento legal que possui caráter de Lei imediato, mas que precisa ser votado pelo Congresso Nacional em até 120 dias, caso contrário, perde sua validade.

Apesar da possibilidade de encaminhar a votação do PL supracitado, o grupo que dirigia o Estado brasileiro optou por um meio mais vertical, o que gerou diversas críticas e resistências, entre as quais se destaca o movimento de ocupações de escolas pelos estudantes de diversas regiões do país. A despeito dos protestos, a MP nº 746/2016 foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, se convertendo, após sanção do então Presidente Michel Temer (PDMB), na Lei nº 13.415/2017, que passou a regulamentar o ensino médio em nível nacional.

Sendo assim, a questão central que permeia esta pesquisa se constitui em uma síntese das duas premissas inicialmente colocadas, que seria: Qual a influência de setores do empresariado nacional nas disputas por projetos de reforma do ensino médio, particularmente no contexto do Projeto de Lei nº 6.840/2013 e da Medida Provisória nº 746/2016?

⁴ Consideramos aqui as políticas que visam mudanças em larga escala nessa etapa de ensino, a partir de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

A articulação das duas premissas para constituir a problemática desta dissertação não é, de modo algum, arbitrária. A análise do Projeto criado em 2013 foi uma necessidade para melhor compreendermos a aprovação da última reforma introduzida pela MP nº 746/2016. Em pesquisas iniciadas em nível de graduação⁵ sobre a reforma vigente, a relação com o PL nº 6.840/2013 era recorrente, e a presença de intelectuais orgânicos do empresariado foi perceptível. Pretendemos, assim, avançar nos resultados iniciais já alcançados em nossa trajetória de pesquisa sobre o tema.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a correlação de forças em disputa no processo de concepção do Projeto de Lei nº 6.840/2013 e na discussão da MP nº 746/2016, com foco na atuação empresarial, tendo em vista sua atual hegemonia nas políticas educacionais.⁶

Tendo em vista a problematização e o objetivo geral estabelecido, pretende-se aprofundar os seguintes aspectos, colocados como objetivos específicos: a) examinar a conjuntura no qual os empresários iniciaram suas ações de direção nas políticas educacionais; b) identificar e analisar as proposições do empresariado para o ensino médio, delimitando quais finalidades, sentido e formato recomendado; c) investigar as estratégias de ação e organização dos empresários que visam construir/assegurar sua hegemonia no campo das políticas educacionais, caracterizando assim seus principais intelectuais orgânicos e suas formas de relacionamento com o Estado (GRAMSCI, 2002; 2007); d) identificar os diferentes projetos societários em disputa na conjuntura política e econômica do PL nº 6.840/2013 e da MP nº 746/2016; e) analisar o equilíbrio de forças existente nas discussões institucionais dos projetos de reforma, por meio do exame dos pronunciamentos nas audiências públicas dos intelectuais orgânicos vinculados às diferentes classes e grupos sociais.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O método de abordagem do objeto observa os preceitos do materialismo histórico e dialético de Karl Marx (2008), apoiando-se nas categorias criadas por Antonio Gramsci (2002, 2007), em especial as de *intelectual orgânico* e *hegemonia*. Compreendemos que essas

⁵ Monografia apresentada para obtenção do título de Licenciado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo geral do trabalho foi analisar as relações e/ou influências do Movimento Todos Pela Educação (TPE) no contexto de publicação da MP nº 746/2016, sob os pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético – que se manteve como referencial teórico para a continuidade da pesquisa.

⁶ Considerando fatores referentes ao tempo e ao espaço para a produção de uma dissertação, nossa análise não abrangeu todo o processo de tramitação da MP nº 746/2016 – tais como as votações nos Plenários da Câmara dos Deputados e do Senado Federal –, mas apenas o primeiro do momento do trâmite legislativo, portanto, no contexto da Comissão Mista criada para apreciação pelos parlamentares da MP em questão.

categorias fornecem elementos importantes para se atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

Karl Marx e Friedrich Engels (2007), em *A ideologia Alemã*, apresentam a concepção básica do materialismo histórico e dialético. Para os autores, o real somente pode ser apreendido a partir da produção material de existência dos homens. Desse modo, não é a produção de ideias, de representações e da consciência que determina o real, pois os homens que às produzem são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas materiais.

Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais [...] Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Marx (2008, p. 47), em 1859, no prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*, expõe os pressupostos teóricos do método em questão:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

Na trilha exposta por Marx, Coutinho (1992, p. 74) faz uma síntese do princípio básico do materialismo histórico e dialético: “[...] a produção e reprodução da vida material, implicando a reprodução das relações sociais globais, é o fator ontologicamente primário na explicação da história”. Da mesma forma, Frigotto (1989) destaca que, diferentemente das concepções metafísicas⁷, que se fixam nos fenômenos aparentes do mundo visível, a dialética materialista histórica funda-se na concepção de que o pensamento, as ideias e demais fenômenos sociais são condicionados pelas leis de desenvolvimento dos processos que se passam no plano material.

Nessa esteira, Kosik (1976) afirma a necessidade de se examinar os acontecimentos e fenômenos sociais dentro da noção de totalidade concreta. Nessa concepção, o concreto, o real, é definido nas relações sociais de produção existentes em determinada conjuntura

⁷ Frigotto (1989) inclui como concepções metafísicas, ainda que com diferenças significativas de complexidade e alcance, as abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas.

histórica, isto é, na materialidade da vida real. Sendo assim, neste momento histórico, é imperativo compreender os fenômenos no interior do movimento da sociedade capitalista.

Contudo, Kosik (1976) e Frigotto (1989) advertem que a realidade concreta não se manifesta imediatamente compreensível aos homens. É necessário, portanto, um trabalho de apropriação e organização dos fatos empíricos dados pela realidade, em um movimento de superação de suas representações imediatas e *abstratas*, para, enfim, apreender o *concreto*, seu sentido real, suas leis fundamentais⁸.

Dentro dessa perspectiva teórica, encontram-se as categorias do marxista sardo Antonio Gramsci, que, para fins de análise do objeto da pesquisa, destacam-se as categorias *hegemonia e intelectual orgânico*.

Na concepção gramsciana, *hegemonia* refere-se à *direção* político-ideológica de uma classe fundada na conquista do *consenso*, enquanto diversa – e ao mesmo tempo complementar – da dominação fundada na *coerção* (COUTINHO, 2011). Sendo assim, Gramsci (2002, p. 62-63) afirma que existe uma relação dialética entre consenso e coerção no exercício de dominação de determinada classe social:

O critério metodológico sobre o qual se deve basear a análise é o seguinte: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também “dirigente”.

Segundo Coutinho (2011), no âmbito da sociedade civil⁹, as classes buscam conquistar aliados para suas posições por meio da *direção* político-intelectual fundada na obtenção do *consenso*, do *convencimento*, mediante ação dos chamados aparelhos privados de hegemonia – como imprensa, escolas, igrejas, sindicatos e partidos políticos. Por outro lado, de acordo com o mesmo autor, na sociedade política se processa a *coerção*, ou seja, uma

⁸ “O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões” (KOSIK, 1976, p.37).

⁹ A categoria *sociedade civil* em Gramsci não possui o mesmo significado dado por Marx (que se refere ao conjunto das relações econômicas). O marxista sardo concebe a sociedade civil como integrante da superestrutura ideológica, que se divide em duas esferas: a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política se refere ao Estado, ou seja, às tarefas de coerção e dominação pela força. Por sua vez, na sociedade civil ocorrem as atividades de direção política e ideológica, mediante ação dos chamados aparelhos privados de hegemonia (escolas, imprensa, partidos políticos, igrejas, entre outros), que elaboram e divulgam a ideologia de determinada classe, visando o convencimento e direção sobre a totalidade social. (PORTELLI, 1977) (JESUS, 1989).

dominação por meio do poder da *força* (que não compreende apenas atos de violência, mas determinações do Estado dirigidas à coletividade).

Portanto, compreende-se que as relações de hegemonia constituem uma unidade dialética composta pelo *convencimento* e pela *coerção*, que podem ser utilizados de forma alternada e/ou complementar, a depender da correção de forças. Como observa Portelli (1977, p. 32): “[...] não existe sistema social em que o consentimento seja a base exclusiva da hegemonia, nem Estado em que um mesmo grupo possa, somente por meio da coerção, continuar a manter de forma durável sua dominação”.

Na tarefa de organização da hegemonia de determinada classe social encontram-se os *intelectuais orgânicos*. Gramsci (2014) não define o intelectual de acordo com a intelectualidade ou erudição de determinado indivíduo, mas segundo a função exercida no conjunto das relações sociais gerais. Tendo em vista que os homens possuem a capacidade de realizar atividades intelectuais criadoras – por mais simples que possam ser –, o marxista sardo considera que todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem a *função de intelectuais*.

Assim, Gramsci (2014, p. 15) observa que historicamente formam-se categorias especializadas para a função intelectual, pois todo grupo social que advém de uma função essencial no mundo da produção econômica “[...] cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”.

Como afirmam Martins e Neves (2010), Gramsci percebeu que os intelectuais não são um grupo autônomo e independente, mas são criações das classes sociais para dar homogeneidade ao seu projeto de sociedade, bem como consciência do mesmo aos seus componentes. São intelectuais, portanto, “[...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo” (GRAMSCI, 2002, p. 93).

Dessa forma, podem ser considerados como intelectuais orgânicos os membros de um partido político, de um sindicato, de um jornal, de um movimento social ou – no caso desta pesquisa – os membros de uma organização empresarial atuante no campo educacional. O critério reside na função social exercida, qual seja: a direção e a organização de sua classe social, visando criar ou consolidar as relações de hegemonia.

Pelo prisma da hegemonia e da luta de classes, conforme definido por Marx e Gramsci, o Parlamento da democracia representativa burguesa – de cujo material empírico

esta pesquisa se vale – não é visto como um espaço de conciliação entre as classes, como defende a ideologia liberal. Para seus apologistas, o Parlamento é o local onde o debate democrático deve ocorrer na formulação de leis, definição de orçamentos, fiscalização do Executivo, entre outras funções. Em princípio, os parlamentares deveriam discutir entre si, e, por fim, as diferentes tendências disputariam a maioria nas votações – sempre tendo por objetivo último *o interesse da coletividade*.

Contudo, Gramsci (2007) demonstra que as discussões e votações no Parlamento refletem o nível de hegemonia da classe dominante sobre seus adversários, sendo instância imprescindível na constituição legal da coerção e do convencimento. Desse modo, o Parlamento, e o Estado de maneira geral, não conciliam os interesses da classe dominante e da classe dominada. Isso seria uma contradição em princípio, pois o próprio Estado é decorrência da divisão social em classes antagônicas, como sintetizou Engels (1984) em *A Origem da Família, da Propriedade Privada, e do Estado*¹⁰.

Desse modo, embora seja possível, em certas conjunturas, os trabalhadores conseguirem concessões e avanços no interior das instituições democráticas burguesas, o Estado, de acordo com a abordagem marxiana, não perde seu caráter de força de dominação de classe (ANDRADE, 2012). Entende-se, assim, que a democracia e o Parlamento são instrumentos que podem ser abandonados em momentos de ameaça aos interesses dominantes, como atesta diversos momentos da história do capitalismo.

Tomando tais pressupostos teóricos, pretendemos, no âmbito de análise do objeto, superar sua aparência imediata e desvelar as contradições, os nexos e as mediações que possuem com a estrutura socioeconômica e com a dinâmica da luta de classes neste estágio do capitalismo, com ênfase nas práticas de direção político-ideológica exercida por frações da classe dominante, mediante atuação de seus intelectuais orgânicos individuais e/ou coletivos¹¹.

¹⁰ “O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado” (ENGELS, 1984, p. 191).

¹¹ Embora a categoria de intelectual orgânico coletivo não tenha sido originalmente usada por Gramsci, Martins e Neves (2010) justificam seu uso a partir da constatação de que os intelectuais orgânicos do século XXI atuam de forma cada vez mais coletiva na disputa por projetos de sociedade, abandonando as práticas individualizadas dos intelectuais urbanos e rurais do século XX.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos, realizamos pesquisa de caráter bibliográfico e documental¹². Primeiramente, fizemos um levantamento bibliográfico sobre a atuação empresarial na educação, bem como das políticas para o ensino médio analisadas nesta pesquisa. Os resultados deste levantamento serão expostos no próximo subitem.

Para análise dos empresários, em suas relações com as políticas para o ensino médio, foram compilados diversos documentos produzidos por suas organizações¹³, com o objetivo de investigar suas concepções de educação, as estratégias de atuação e organização de seus intelectuais orgânicos.

No tocante ao PL nº 6.840/2013 e à MP nº 746/2016, realizamos solicitação, por meio do Portal da Transparência, à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal das notas taquigráficas e gravações das audiências públicas realizadas em seus processos de discussão, bem como dos demais documentos produzidos no trâmite das políticas.

No tocante à Ceensi, foram disponibilizados os áudios das 19 audiências públicas realizadas, que foram ouvidos na íntegra, totalizado cerca de 21 horas de gravação. Como a maioria das audiências não contou com o sistema de taquigrafia, realizamos a transcrição dos trechos selecionados para citação direta.

Sobre a Comissão Mista que analisou a MP nº 746/2016, foi possível acessar a filmagem das 09 audiências públicas ocorridas, que também foram assistidas na íntegra, totalizando mais de 28 horas. Ao contrário da Ceensi, nesse contexto foi ativado o sistema de taquigrafia, não sendo necessário, portanto, a transcrição dos diálogos para citação.

2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal brasileiro de publicações científicas em

¹² “Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres [...] A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5-6).

¹³ Abrangeu as seguintes organizações: Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), Instituto Ethos (IE), Movimento Todos pela Educação (TPE) e Fundação Lemann (FL).

acesso aberto (Oasis), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no site dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes)¹⁴.

A primeira triagem¹⁵ dos trabalhos se deu pela afinidade do título com o projeto de pesquisa, resultando na seleção de 74 trabalhos, dos quais cinco teses, 15 dissertações e 54 artigos em periódicos. Em seguida, realizamos nova filtragem a partir da leitura dos resumos.

O critério estabelecido para a seleção refere-se à contribuição dada para o conhecimento das políticas de reforma do ensino médio e da atuação empresarial na educação, em diálogo com a problemática da pesquisa.

A relação dos trabalhos selecionados, em cada uma das bases de dados, se encontra na tabela a seguir.

Tabela 01 - Levantamento Bibliográfico

Base de Dados	Quantidade	Trabalhos
BDTD	02	Martins (2013), Pina (2016)
Oasis	07	Ferreti (2016), Adrião (2018), Freitas (2012b, 2014a, 2014b, 2016), Peroni (2018).
SciELO	04	Motta e Frigotto (2017), Kuenzer (2017), Ferreti e Silva (2017), Cunha (2017)
Periódicos Capes	01	Gonçalves (2017)
Total	14	

Fonte: Organizado pelo autor.

Conforme indica a Tabela 01, foram selecionados 14 trabalhos, sendo 12 artigos, uma dissertação e uma tese.

Sobre a reforma iniciada em 2016, de maneira geral, prevalece nos trabalhos uma postura crítica, relacionando-a a outras medidas do ajuste fiscal imposto pelo Governo Michel

¹⁴ O levantamento bibliográfico completo foi publicado nos anais do X Seminário Regional Centro-Oeste da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), para fins de divulgação dos resultados preliminares da pesquisa. Nesta introdução, optamos por apresentar apenas os resultados principais. O trabalho completo pode ser conferido em: <http://twixar.me/NysK>. Acesso em: 30 abr. 2019.

¹⁵ Para o levantamento do material utilizamos os seguintes descritores: reforma do ensino médio, MP 746; reforma do ensino médio (com recorte temporal entre 2016 e 2018); Projeto de Lei 6.840; empresários, educação.

Temer (PMDB)¹⁶, assim como a interesses mercadológicos/empresariais. Contudo, a questão da influência empresarial foi pouco desenvolvida, tendo em vista a proposta dos autores de fazer o contraponto imediato à reforma, o espaço limitado do formato de artigo e pelo fato de ser um acontecimento ainda recente. Dentro dessa constatação encontram-se os trabalhos de Kuenzer (2017), Motta e Frigotto (2017), Ferreti e Silva (2017), Cunha (2017) e Gonçalves (2017).

Acerca das relações entre a MP nº 746/2016 e o PL nº 6.840/2013, alguns autores perceberam suas semelhanças e diferenças de conteúdo, bem como de conjuntura histórica. Ferreti e Silva (2017) apenas mencionaram as similaridades de conteúdo, mas não desenvolveram o tema. Explorando melhor essa discussão, Cunha (2017, p. 379) fez o seguinte paralelo:

A medida provisória incorporou quase tudo do Projeto de Lei nº 6.840/2013, apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). A diferença é que ele se mostrou sensível às críticas que seu projeto recebeu do Ministério da Educação do governo Dilma e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e elaborou um substitutivo, ainda durante a tramitação na Comissão de Educação. As *opções formativas* (na medida provisória, *itinerários formativos específicos*) do substitutivo não eram obrigatórias. Os alunos poderiam seguir o currículo completo do Ensino Médio ou tais opções e, mesmo assim, quando houvesse regime de jornada estendida, chamada de integral. Quando o projeto de lei estava pronto para ir ao plenário, foi *atropelado* pela medida provisória. Na realidade, o que ela *atropelou* foram as demandas generalizadas do campo educacional.

Gonçalves (2017) também citou a incorporação de críticas dos educadores no contexto de discussão do PL nº 6.840/2013, organizados no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio¹⁷. Desse modo, Cunha (2017) e Gonçalves (2017) convergiram em suas análises no sentido de identificar um processo minimamente democrático no contexto do PL, diferentemente da reforma de 2016, imposta por um instrumento legal considerado vertical e autoritário.

Sobre o PL nº 6.840/2013 em si, encontramos apenas o artigo produzido por Ferreti (2016). O autor examinou o Projeto sob o ponto de vista de uma regressão, em comparação com a concepção de educação estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Ferretti (2016, p. 85) também identificou a atuação de intelectuais orgânicos do empresariado nesse contexto, mas não desenvolveu a análise de quais grupos ou organizações subsidiaram as discussões, apenas citou que “[...] são originárias principalmente do setor produtivo, mas também apoiadas por redes públicas de alguns entes federados, ou por entidades que as representam”.

¹⁶ As políticas de ajuste fiscal impostas pelo Governo Temer, após *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT), serão comentadas no terceiro capítulo.

¹⁷ O surgimento e atuação desse Movimento serão analisados no segundo capítulo.

Sobre a relação entre empresários e educação, percebemos o crescimento no número de trabalhos sobre a temática a partir dos anos 2000. Por exemplo, dos 24 artigos selecionados na primeira triagem, 23 foram produzidos a partir de 2009. A nosso ver, essa preocupação dos pesquisadores é um indicativo do protagonismo que os empresários têm assumido na definição e implementação das políticas educacionais. Em formato de tese, selecionamos Pina (2016), e na forma de dissertação, Martins (2013).

Em sua tese, Pina (2016) analisou a relação entre a ideologia da “responsabilidade social” do empresariado e a educação pública, de modo a esclarecer por que os empresários têm voltado suas atenções para esse campo. Para o autor, a ideologia da “responsabilidade social” representa uma tomada de consciência do empresariado sobre os riscos que os índices de pobreza poderiam representar para a manutenção da ordem estabelecida, em um contexto de imposição das reformas neoliberais nos anos 1990.

Para Pina (2016), a preocupação com a “qualidade” da educação se relaciona com a necessidade de garantir um padrão mínimo de formação às massas, como forma de manejar a pobreza e, conseqüentemente, tornar mais segura a reprodução da ordem social vigente.

Martins (2013) analisou o Movimento Todos pela Educação (TPE), dando ênfase à conjuntura histórica de surgimento, aos atores envolvidos e suas formas de atuação. Segundo a autora, o propósito do TPE consiste em conferir organicidade e direção ao empresariado atuante no campo da educação, que, antes de seu surgimento em 2005, atuava em iniciativas dispersas. Segundo a autora, foi por meio dessa estratégia que o TPE conseguiu influenciar diretamente políticas educacionais, como no caso do Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No formato de artigo, existe maior número de trabalhos que analisaram as relações entre o empresariado e a educação escolar. Freitas (2012b, 2014a, 2014b, 2016) é um dos pesquisadores que tem se dedicado sobre o tema, utilizando a categoria *reformadores empresariais da educação*, inicialmente empregada por Ravitch (2011) para analisar a atuação do empresariado na educação pública estadunidense.

De acordo com esses autores, *reformadores empresariais* reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas, pesquisadores, institutos e fundações privadas que defendem reformas educacionais ancoradas nos princípios do mercado (FREITAS, 2012b). Em outras palavras, para os reformadores, os modelos de gestão das empresas devem ser aplicados à escola, de modo que se tornem, do ponto de vista do mercado, mais eficientes e eficazes.

Em seus trabalhos, Freitas (2012b, 2016) tem argumentado que as “receitas”¹⁸ recomendadas pelos reformadores, visando melhorar a “qualidade” da educação, não possuem evidência empírica de sua eficácia, tendo em vista que já foram amplamente testadas nos Estados Unidos, como mostra Ravitch (2011)¹⁹, sem resultados concretos de melhora. Ao contrário, tais práticas levaram à competição entre profissionais e escolas, ao estreitamento curricular (focalização nos testes), desmoralização e pressão sobre o desempenho de alunos e professores, fraudes e aumento da segregação escolar (FREITAS, 2012b) (RAVITCH, 2011).

Outros autores que possuem trajetórias de pesquisa nesta temática são Adrião (2018) e Peroni (2018), que têm investigado as relações entre o público e o privado na educação, a partir das transformações do papel do Estado promovidas pelas reformas neoliberais iniciadas na década de 1990, enfatizando suas implicações para a democratização da educação pública.

Analisando as parcerias firmadas entre secretarias de educação municipais, estaduais e grupos empresariais²⁰, Adrião (2018, p. 11) estabeleceu três dimensões em que as formas de privatização têm ocorrido na educação pública: gestão, oferta e currículo. A primeira dimensão refere-se à transferência da gestão educacional pública para o setor privado; a segunda pelo financiamento de escolas privadas com fundos públicos; e a terceira pela aquisição de currículos ou tecnologias educacionais elaboradas pelo setor privado.

Ainda nessa linha de estudos, Peroni (2018, p. 214) analisou a atuação dos sujeitos que articulam a privatização do público. A autora afirmou que o processo de privatização não é abstrato, mas ocorre a partir da atuação de “[...] sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental”.

Peroni (2018) destacou o protagonismo do TPE, do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Unibanco na direção/execução das políticas educacionais, bem como a influência de *think tanks* nacionais e internacionais, como Fundação Getúlio Vargas, Fundação Heritage e a Atlas Network. A autora concluiu que a garantia do acesso à educação pública foi ampliado após o processo de redemocratização, mas, atualmente, verifica-se a presença cada vez maior

¹⁸ As “receitas” mencionadas pelo autor combinam responsabilização, meritocracia e privatização. Em geral, referem-se ao estabelecimento de objetivos/descriptores/*standards* de aprendizagens, que, por meio de avaliações padronizadas de larga escala, devem ser mensurados, de forma a avaliar seu alcance. Por meio de metas e avaliações, responsabilizam-se escolas e professores, além de estabelecer políticas de competição para, em tese, melhorar o desempenho, bem como outras formas de privatização (política de *vouchers*, escolas *charters*, etc.). Em suma, refere-se ao estabelecimento de metas para aumentar a produtividade, à imagem da empresa.

¹⁹ Ravitch (2011) analisou os efeitos do programa *No Child Left Behind*, aprovado em 2001, que implantou uma política de testes padronizados, responsabilização docente e privatização na educação estadunidense.

²⁰ Grupo Objetivo, Pearson, Grupo Positivo, Grupo Santillana, Abril Educação (ADRIÃO, 2018).

do setor privado definindo as políticas de educação. Nesse contexto, o Estado continua responsável pelo ingresso, mas o conteúdo pedagógico e de gestão é definido por organizações privadas, sob a justificativa de estarem contribuindo para a melhoria da qualidade (PERONI, 2018).

Por fim, é no interior dessas problemáticas que a presente pesquisa se insere: investigar a atuação empresarial no contexto das políticas para o ensino médio, abrangendo as discussões que resultaram no PL nº 6.840/2013 e na tramitação inicial da MP nº 746/2016. Sendo assim, é na análise desse contexto específico que se encontra a legitimidade, a originalidade – uma vez que diversos autores perceberam nossas questões, mas não a desenvolveram de maneira mais aprofundada – e contribuição deste trabalho para o conhecimento científico no campo da educação.

3. ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, buscamos contextualizar o leitor sobre as premissas da pesquisa, investigando a conjuntura histórica na qual as organizações empresariais se articularam para reorganizar a educação pública brasileira, com ênfase nas políticas para o ensino médio a partir dos anos 1990.

No segundo capítulo, nos detemos sobre o processo de elaboração do PL nº 6.840/2013, com foco na atuação dos intelectuais orgânicos do empresariado, em suas relações com os outros intelectuais que disputaram a hegemonia nesse contexto.

Em seguida, no terceiro capítulo, a investigação avança para a MP nº 746/2016, buscando, da mesma forma, analisar a correlação de forças na qual a atuação empresarial se inseriu, contudo, dessa vez, em outra conjuntura, marcada pelo acirramento da crise política e econômica, com consequências diretas para o campo educacional.

CAPÍTULO I – EMPRESÁRIOS, EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO

O objetivo deste primeiro capítulo é realizar uma contextualização sobre a problemática da pesquisa, cujos resultados obtidos na análise das fontes serão devidamente expostos nos capítulos seguintes.

Considerando o movimento do real, faz-se necessário, como pontuamos na Introdução, ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos para se atingir sua concretude, seu sentido real; que, em última instância, se processa na totalidade das relações de produção material que os homens estabelecem entre si, em determinadas condições históricas.

Assim, primeiramente, faremos um esforço de síntese para demonstrarmos como a atual organização de setores do empresariado, para dar direção às políticas educacionais, se insere em um movimento de transformações no modelo de acumulação do modo de produção capitalista.

Em seguida, avançaremos para questões propriamente do campo educacional, buscando apreender os nexos existentes entre a base material e o objeto em análise. Tais questões se referem às políticas de ensino médio implementadas no país a partir dos anos 1990, às intencionalidades dos empresários – no plano da aparência e da essência – e seus pressupostos e princípios pedagógicos²¹.

1.1 CONJUNTURA HISTÓRICA

No Brasil, a ação dos empresários com o objetivo de dirigir as políticas educacionais não é algo inédito. De acordo com Luz (2009), as primeiras experiências remontam ao século XIX, no período imperial, quando certos capitalistas²² e políticos viam na educação técnico-profissional a mola propulsora do desenvolvimento industrial do país, em uma economia escravista e agroexportadora.

²¹ Tendo em vista os objetivos da pesquisa, o presente capítulo não se constitui em uma pesquisa bibliográfica e documental que possa explicar, em toda sua extensão, aspectos pertinentes à história do capitalismo na atualidade. Dessa forma, nos deteremos apenas nas discussões que consideramos essenciais para o leitor compreender as determinações do objeto em análise. Notas de rodapé serão utilizadas para definir categorias e introduzir discussões que fogem do escopo imediato da pesquisa, mas que são necessários para sustentar o rigor teórico.

²² Luz (2009) cita como exemplo o Barão de Mauá, que criou Institutos Rurais de Educação, e os pareceres de Rui Barbosa, que também colocavam a educação profissional como base necessária para a industrialização do Brasil.

Atravessando a Primeira República, o tempo do nacional-desenvolvimentismo²³ e a ditadura civil-militar²⁴, os agentes públicos, afirma Luz (2009), historicamente adotaram posições comuns com o empresariado em relação à educação e ao desenvolvimento econômico. Entretanto, a partir dos anos 1990, no processo de desenvolvimento do neoliberalismo no país, por meio de um programa político específico – o programa da Terceira Via (NEVES, 2005) –, tais iniciativas passaram a se apresentar de maneira distinta.

De acordo com Martins (2013), se anteriormente os empresários se empenhavam em construir um sistema de profissionalização – para atender demandas próprias e do Estado –, a partir da implantação do modelo societário *neoliberal da terceira via*²⁵, os empresários construíram um *projeto político* para a educação nacional, empreendendo ações mais organizadas e orgânicas com seus interesses de classe.

Precede esse processo o avanço do neoliberalismo como resposta do capital à crise econômica dos anos 1970, diante do esgotamento do padrão de acumulação fordista-keynesiano²⁶.

Em síntese, coloca Anderson (1995), o neoliberalismo consiste em uma reação teórica e política às teses do Estado de Bem-estar Social (*Welfare State*)²⁷, denunciando qualquer tipo de mecanismo regulatório ao mercado como uma limitação à liberdade política

²³ Política econômica centrada na atuação do Estado no processo de industrialização dos países periféricos pós-1929. No Brasil, sobretudo nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945; 1951-1954). De acordo com Bresser-Pereira (2006, p. 7), “[...] desenvolvimentismo foi o nome que recebeu a estratégia nacional dos países dependentes, que só desencadearam sua industrialização a partir da década de 1930, ou então depois da Segunda Guerra Mundial. [...] O nacionalismo presente no desenvolvimentismo era a ideologia da formação do Estado nacional: era a afirmação de que, para se desenvolverem, os países precisam definir eles próprios suas políticas e suas instituições, sua estratégia nacional de desenvolvimento”.

²⁴ No início da República, em uma conjuntura de urbanização e industrialização ainda incipiente, ocorreram iniciativas de desenvolvimento do ensino profissional, como as Escolas de Aprendizes Artífices, associada à ideologia do progresso industrial e à necessidade, por parte da classe dominante, de disciplinar o proletariado brasileiro (ARAÚJO; SÁ, 2015). Nos governos de Getúlio Vargas, Luz (2009) destaca o papel dos sindicatos patronais no oferecimento da educação profissional; e na ditadura civil-militar iniciada em 1964, a autora menciona a influência do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) na elaboração das políticas educacionais. Em ambos os casos prevaleceu a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico. Na ditadura civil-militar tais concepções encontravam respaldo na Teoria do Capital Humano (TCH), que será abordada no desenvolver deste capítulo.

²⁵ Tendo em vista a crítica ao revisionismo neoliberal por parte dos ideólogos da Terceira Via, o Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense (UFF) utiliza a categoria *neoliberalismo da terceira via*, que se encontra sistematizado em Neves (2005).

²⁶ Período de expansão do capitalismo em nível mundial, que se iniciou nos anos 1930 e teve seu apogeu no pós-Segunda Guerra Mundial, se esgotando no início da década de 1970. Em síntese, baseava-se na teoria fordista de produção e de consumo em massa, em uma relação direta de crescimento produtivo e poder aquisitivo dos assalariados; conjugado com um Estado forte e regulador, que de acordo com os preceitos do economista John Maynard Keynes, deveria manter a estabilidade do regime de acumulação (FERNANDES, 1997).

²⁷ “O *Welfare State*, ou modelo de Estado keynesiano, que tem sua origem nos EUA na década de 30, pode ser caracterizado por um tipo de Estado capaz de criar mecanismos de intervenção e regulação que possibilitam a expansão da economia capitalista, através do controle da demanda efetiva, dos investimentos públicos (diretos e indiretos) e da operacionalização de um forte sistema assistencial previdenciário para o trabalhador” (FERNANDES, 1997, p. 29).

e econômica dos cidadãos. Sua origem remonta a fins da Segunda Guerra Mundial, quando o economista austríaco Friedrich Hayek publicou “O Caminho da Servidão”²⁸.

Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995, p. 2).

Conforme esclarece Paniago (2012), na perspectiva neoliberal, o Estado passa a ser considerado o responsável pela eclosão da crise, devido ao seu demasiado envolvimento com os gastos sociais e intervenção econômica. Por conseguinte, ganha ressonância a proposta de redução do Estado nas suas funções econômicas e sociais, cedendo seu lugar para a atuação do mercado – consistindo no que comumente se denomina *Estado mínimo*.

De forma geral, entre as medidas adotadas pelos governos que aderiram ao receituário neoliberal, podem ser destacadas: as privatizações das empresas estatais e serviços públicos em geral; transferência de funções públicas para setores públicos não-estatais; reforma da previdência, tributária, administrativa, educacional; desregulamentação econômica e flexibilização das leis trabalhistas (PANIAGO, 2012).

Eleito com alternativa à crise, o *Estado-mínimo* foi primeiramente implementado, em se tratando de um país de capitalismo avançado²⁹, pelo governo de Margaret Thatcher na Inglaterra – a partir de 1979 – e, em seguida, pelo governo de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América (EUA) – a partir de 1980. Na continuidade, Anderson (1995) observa que nos anos 1980 o neoliberalismo alcançou a hegemonia como projeto de sociedade na América do Norte e na Europa. Na década seguinte, os pressupostos neoliberais avançaram sobre as regiões periféricas do sistema capitalista, incluindo a América do Sul.

De acordo com Pina (2016), de 1980 ao início da década de 1990, setores do empresariado brasileiro³⁰ passaram a assumir posições neoliberais de viés ortodoxo³¹, adotando as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), considerando o cenário de crise no qual o país se encontrava: hiperinflação, desemprego, endividamento externo e baixo investimento público e privado.

²⁸ Em seguida, com o objetivo de difundir os ideais neoliberais, um grupo de intelectuais – como Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig von Mises e o próprio Hayek – fundaram a Sociedade de Mont Pèlerin.

²⁹ A primeira experiência prática neoliberal ocorreu no Chile, nos anos 1970, durante a ditadura militar do General Augusto Pinochet.

³⁰ Pina (2016) cita os seguintes organismos do empresariado nacional que adotaram e difundiram os princípios neoliberais ao longo das décadas de 1980 e 1990: Instituto Liberal (IL), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp).

³¹ Pina (2016) diferencia as posições ortodoxas – inspiradas nos primeiros ideólogos do neoliberalismo – por revisionismos que ganharam força posteriormente, como no caso da Terceira Via.

Tendo em vista as consequências dos programas de ajuste estrutural sugeridos pelo FMI e BM, com o aumento da pobreza e da instabilidade política, teorias revisionistas passaram a questionar a viabilidade da ortodoxia neoliberal para manter a hegemonia da ordem capitalista. A denominada Terceira Via, cujo principal ideólogo é Anthony Giddens, foi implementada inicialmente na Inglaterra, com o Novo Partido Trabalhista, que se apresentava como alternativa ao neoliberalismo ortodoxo de Thatcher e à antiga social-democracia³² do Partido Trabalhista.

De acordo com Giddens (2001a), a Terceira Via pretende ir além das políticas tradicionais de direita (neoliberalismo) e de esquerda (comunismo/socialismo e social-democracia), pois essas já não seriam eficazes para responder aos desafios do mundo capitalista globalizado.

Tal como foi antes sublinhado, as revoluções de 1989 revelaram que o socialismo não era uma aproximação viável à organização econômica, enquanto o entusiasmo não controlado pelo mercado livre favorecido pelos neoliberais conservadores também possuía deficiências. A agenda modernizadora da política da Terceira Via adotada na Grã-Bretanha e noutros países foi uma tentativa de responder de forma criativa às forças da globalização (GIDDENS, 2001a, p. 442).

Para o mesmo autor, com o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), os partidos de esquerda deveriam fazer uma revisão de certos princípios ancorados no socialismo, reconhecendo a centralidade da economia de mercado (GIDDENS, 2007). Em outras palavras, como observa Pina (2016), para o ideólogo da Terceira Via, neste novo contexto os partidos de esquerda deveriam abandonar qualquer perspectiva anticapitalista.

Diante dos novos desafios impostos pela globalização, Giddens considera que tanto o Estado quanto o mercado, atuando isoladamente, não são capazes de oferecer respostas adequadas. Dessa forma, em sua concepção, a *sociedade civil* também deve assumir a responsabilidade pela execução das políticas sociais:

A sociedade civil – esfera fora do mercado e do Estado – tem de ser fortalecida e conjugada com o governo e os negócios. **Os grupos de voluntários, as famílias, e as associações cívicas podem assumir papéis importantes no tratamento de assuntos comunitários, do crime à educação** (GIDDENS, 2001a, p. 441, grifo nosso).

Os “empresários cívicos” e as organizações do denominado “Terceiro Setor”, acrescenta Giddens (2001b), também possuem seu papel no projeto da Terceira Via, trazendo

³² Tendência reformista e moderada que ganhou força nos partidos operários socialistas de alguns países europeus, ao longo do século XX. A social-democracia, ao contrário do socialismo/comunismo revolucionário, abandonou a perspectiva de superação do capitalismo. Seu programa visava alcançar uma sociedade menos desigual a partir de avanços/reformas no interior das instituições democráticas burguesas (BOTTOMORE, 1988).

a concepção de gestão gerencial e assumindo a responsabilidade por serviços outrora oferecidos pelo Estado:

Uma sociedade que não estimula a cultura empresarial não pode gerar a energia econômica que provém das ideias mais criativas. Os empresários sociais e cívicos são tão importantes quanto aqueles que trabalham diretamente em um contexto de mercado, **uma vez que o impulso e a criatividade necessários no setor público, e na sociedade civil, são os mesmos de que se precisa na esfera econômica** (p. 80) [...] **os grupos do terceiro setor podem oferecer opções de escolha e capacidade de resposta na prestação de serviços públicos** (p. 86, grifo nosso).

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 763) afirmam que o neoliberalismo e o revisionismo da Terceira Via partilham do diagnóstico de que não é o capitalismo que está em crise, mas, sim, o Estado. Embora suas estratégias sejam diferenciadas, ambos ainda compartilham o princípio de desresponsabilização do Estado na execução das políticas sociais:

[...] o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a Terceira Via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos.

Na avaliação de Antunes (1999), a Terceira Via significa uma continuidade do que há de fundamental no neoliberalismo ortodoxo – economia de mercado, privatização, desregulamentação, conduta antissindical, flexibilização dos direitos do trabalho –, mas o revitaliza com a defesa de modernização política, da democracia e das organizações da sociedade civil.

Em conformidade no essencial com os valores do capitalismo da “era da modernidade”, o *abrandamento* discursivo e a *ambiguidade* do ideário da Terceira Via [...] são condicionantes que o capitalismo *assimilou* e mesmo *moldou*, condição para continuar mantendo a sua pragmática, dado o esgotamento da sua variante neoliberal clássica no Reino Unido depois de quase vinte anos de vigência (ANTUNES, 1999, p. 99, grifos do autor).

Ao encontro da análise de Antunes (1999), Neves (2005) utiliza a categoria *neoliberalismo da Terceira Via*, ao considerar que o revisionismo formulado por Giddens se constitui em um projeto político específico para a implantação dos princípios neoliberais.

No Brasil, Neves (2005) identifica três etapas do processo de implantação do projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via. A primeira etapa estendeu-se pela primeira metade dos anos 1990 até a implementação do Plano Real³³. Nessa conjuntura, seguindo as diretrizes de ajuste econômico do FMI e do BM, Neves (2005) mostra que o Estado brasileiro viabilizou a abertura irrestrita do mercado nacional, a privatização de empresas estatais, o

³³ Plano de estabilização econômica implantado no governo do Presidente Itamar Franco.

desmonte do aparato de ciência e tecnologia e precarização das políticas públicas inspiradas no modelo de bem-estar social³⁴.

A segunda etapa assinalada por Neves (2005) corresponde aos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que se voltaram prioritariamente à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. Segundo a autora, de prestador de bens e serviços, o Estado foi paulatinamente passando a um coordenador de iniciativas privadas. No seu plano de governo para o primeiro mandato, Cardoso afirma que o Estado brasileiro seria ineficiente no oferecimento dos serviços públicos, e que, diante disso, seria necessário dividir tal responsabilidade com a *sociedade*:

Mas cabe, sobretudo, apoiar e desenvolver formas amplas e criativas de parceria entre o Estado e a sociedade, de modo a permitir, por um lado, que **diferentes instituições da sociedade como as empresas, os sindicatos, as universidades assumam a co-responsabilidade por ações de interesse público** [...] Além disso, muitas ONGs voltadas para a prestação inovadora de serviços públicos **já substituíram ou podem vir a substituir, com maior eficiência, a atuação estatal insuficiente ou, às vezes, inexistente** (CARDOSO, 2008, p. 91-92, grifo nosso)

Como ações do governo nesse sentido, Neves (2005) destaca o Programa Comunidade Solidária³⁵ e a elaboração do arcabouço jurídico que sustentou a desresponsabilização do Estado para com políticas sociais, como a Lei das Organizações Sociais (OS) (Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998), a Lei do Voluntariado (Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998) e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips) (Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999).

Na passagem para o século XXI, a terceira etapa de implantação do neoliberalismo da Terceira Via no país, de acordo com a classificação de Neves (2005), ocorreu com o governo Lula da Silva (PT).

Diniz (2005) demonstra que a chegada do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República se deu em um contexto de dissidências no interior da burguesia nacional. De acordo com a autora, a neoliberalização dos governos FHC – com o foco da política econômica na estabilidade, no ajuste fiscal e na abertura irrestrita para o capital estrangeiro –

³⁴ Entendemos, a partir da leitura de Neves (2005), que certas políticas sociais foram apenas *inspiradas* no *Welfare State*, pois no Brasil não houve o desenvolvimento completo desse modelo, como no caso de alguns países europeus.

³⁵ “Presidido pela primeira-dama Ruth Cardoso, nasceu com o propósito de otimizar as formas de gerenciamento de um conjunto de programas sociais por meio da participação da sociedade civil (especialmente o empresariado) no combate à pobreza. Começam, assim, a surgir regulamentações e figuras jurídicas da sociedade civil na prestação de serviços públicos, que, através de parcerias, complementaram [em princípio] o orçamento público com recursos privados” (KRAWCZYK, 2014, p. 36).

estagnou o crescimento econômico do país e colocou setores da economia nacional em dificuldades diante da concorrência externa³⁶.

Desse modo, Diniz (2005) analisa que setores da burguesia passaram a defender uma política voltada para o crescimento econômico e para a geração de empregos, reforçando dissidências dentro do empresariado em duas correntes: uma mais próxima do desenvolvimentismo³⁷, capitaneada pela Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp) e apoiada por outras entidades³⁸, advogando uma participação maior do Estado em uma política industrial capaz de fortalecer as empresas brasileiras; e outra que defendia a manutenção da política vigente, com foco na austeridade fiscal e na estabilidade econômica, apoiada por importantes organizações do empresariado, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI)³⁹.

Diante dessa dissidência que a candidatura de Lula da Silva se converteu em representante no nível político-partidário de uma fração da burguesia nacional, em uma conjuntura na qual se fortaleciam tendências moderadas no interior do PT⁴⁰. Assim, em seu plano de governo para as eleições de 2002, Lula propôs a criação de um *novo contrato social*⁴¹ capaz de assegurar o crescimento econômico, em conjunto com a redução das desigualdades sociais no país. Nessa política de *conciliação de classes*, a convocação do *empresariado socialmente responsável* e das organizações do Terceiro Setor se fez presente⁴².

³⁶ Contudo, é importante destacar que outras frações da burguesia foram beneficiadas por essas mesmas políticas, principalmente por meio de fusões com grupos econômicos transnacionais e com a privatização de diversas empresas públicas.

³⁷ Não como uma reedição da experiência de meados do século XX, mas como uma proposta que conjugasse estabilidade fiscal e financeira com crescimento econômico, que também foi chamada de neodesenvolvimentismo. Cf. nota 43.

³⁸ Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), Sindicato Nacional da Indústria de Componentes para Veículos Automotores (Sindipeças), Sindicato Indústria Fiação Tecelagem Estado São Paulo (Sinditêxtil). (DINIZ, 2005).

³⁹ Também defendiam essa política: Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan), Instituto Brasileiro de Siderurgia (IBS), Sindicato Nacional da Indústria de Construção Pesada (SINICON), Associação Brasileira da Infra-estrutura e da Indústria de Base (ABDIB). (DINIZ, 2005).

⁴⁰ De acordo com Diniz (2005), após a dissolução da URSS, somada à postura defensiva diante da política de ajuste fiscal de FHC, o Partido dos Trabalhadores foi cada vez mais se afastando da temática socialista, resultado do fortalecimento de tendências internas moderadas, que defendiam reformas e pactos nos marcos do capitalismo. Nesse sentido, a vitória em 1995 de José Dirceu e Lula da Silva para a presidência do partido representou a hegemonia dessa tendência.

⁴¹ “Só um novo contrato social que favoreça o nascimento de uma cultura política de defesa das liberdades civis, dos direitos humanos e da construção de um País mais justo econômica e socialmente permitirá aprofundar a democratização da sociedade, combatendo o autoritarismo, a desigualdade e o clientelismo” (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 2).

⁴² “A imensa dívida social acumulada ao longo da história do País pode ser saldada também com a ajuda de milhares de organizações que fazem parte do chamado Terceiro Setor e dos investimentos sociais das empresas socialmente responsáveis. Os recursos do governo e da sociedade devem ser mobilizados de forma articulada, eficiente e produtiva em torno das grandes prioridades do nosso governo: a promoção da justiça social, a retomada do crescimento econômico e a geração de emprego e trabalho” (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 41, grifo nosso).

Além das intenções expressas no plano de governo, o Partido dos Trabalhadores buscou ganhar a confiança das instituições financeiras internacionais e do empresariado por outros meios. Diniz (2005) destaca a própria composição da chapa que venceu a eleição, tendo o empresário mineiro José de Alencar do Partido Liberal (PL) como vice, bem como a divulgação da *Carta ao povo brasileiro*, onde Lula da Silva assumiu o compromisso de realizar uma transição moderada para um novo modelo, respeitando os contratos e acordos internacionais.

Nessa conjuntura, Lula foi eleito mediante a formação de uma ampla coalizão, reunindo os votos tradicionais da esquerda e outros setores descontentes com os efeitos do modelo neoliberal da Terceira Via posto em prática pelos governos de FHC, incluindo setores da classe média e, principalmente, frações da burguesia (DINIZ, 2005). Tal coalizão – com transformações, conflitos, dissidências e rearranjos internos durante todo o período – foi vitoriosa na reeleição de Lula da Silva, em 2006, e na eleição e reeleição de sua sucessora, Dilma Rousseff, em 2010 e 2014.

Entretanto, é fundamental frisar que os governos do PT não romperam com os fundamentos do modo neoliberal de gestão do capitalismo, mas introduziram mudanças importantes na economia, na política e nas relações internacionais do Estado brasileiro. Essa política é denominada por Boito Júnior e Berringer (2013) de *neodesenvolvimentismo*, constituindo-se em uma estratégia de desenvolvimento econômico possível dentro dos marcos do capitalismo neoliberal⁴³. Para buscar o crescimento econômico, Boito Júnior e Berringer (2013, p. 32) citam as seguintes políticas sociais e econômicas implementadas pelos governos Lula e Dilma:

(i) políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo; (ii) elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento da taxa de juro subsidiada das grandes empresas nacionais; (iii) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais; (iv) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica.

Percebe-se, portanto, que o pacto capital-trabalho almejado por Lula da Silva reforçou a inserção dos empresários no processo de decisão das políticas sociais e

⁴³ Os autores justificam o uso dessa categoria pelo fato de esse programa político buscar o desenvolvimento do capitalismo brasileiro por meio do Estado, porém, sem romper com os limites do neoliberalismo. O prefixo *neo* objetiva diferenciar essa política do desenvolvimentismo do século XX, tendo em vista o contexto histórico peculiar de cada um. Então, nessa perspectiva, o neodesenvolvimentismo seria a política de desenvolvimento da época do capitalismo neoliberal.

econômicas⁴⁴, conjugando as bases do neoliberalismo com uma política de desenvolvimento econômico que favorecia setores da burguesia. Por outro lado, tendo em vista sua base social ampla, que incluía o mundo do trabalho, os governos do PT mantiveram – enquanto foi possível – o compromisso com algumas bandeiras históricas das esquerdas, materializando políticas sociais de distribuição de renda e de valorização do salário mínimo⁴⁵.

Em síntese, foi no processo de implantação do neoliberalismo da Terceira Via – com seu discurso de corresponsabilidade, fortalecimento da sociedade civil e com a política de desresponsabilização do Estado –, que perpassou a década de 1990 até os anos 2000, que ocorreu a mobilização – e, de forma correlata, convocação pelo Estado – de frações do empresariado nacional no campo das políticas educacionais.

Foi nessa conjuntura que se iniciou o surgimento da rede de fundações, institutos e organizações empresariais que hoje disputam a definição da educação pública no Brasil, tais como: Fundação Itaú-Social (1993), Instituto Ayrton Senna (1994), Fundação Lemann (2002), Instituto Unibanco (2002)⁴⁶, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2003) e Movimento Todos pela Educação (2006).

Como reflete Krawczyk (2014), se na década de 1990 se fazia necessário o estímulo do governo – por meio do Programa Comunidade Solidária, por exemplo – e dos setores mais *avançados* da classe dominante para que o empresariado se envolvesse nas questões sociais, atualmente já não é mais necessário. Diversas organizações, como as citadas logo acima, se entrelaçam com quadros políticos no Executivo e no Legislativo nacional, estadual e municipal, dando direção às políticas sociais e educacionais.

1.2 INTENCIONALIDADES E MOTIVAÇÕES

De acordo com análise de Martins (2007), as consequências da implementação dos programas de ajuste estrutural sugeridos pelo FMI e BM, na passagem do século XX para o

⁴⁴ Além de nomear empresários e agentes do mercado financeiro como Ministros de Estado, destacamos a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), órgão de caráter consultivo da Presidência da República formado por empresários, políticos, sindicalistas, líderes religiosos, entre outras representações. Entretanto, na composição do Conselho os empresários detinham 51% dos assentos, conforme levantamento de Martins (2013), o que demonstra a hegemonia de frações da burguesia nas instâncias de articulação política e econômica do Estado.

⁴⁵ Boito Júnior e Berringer (2013) admitem que os trabalhadores conseguiram alguns ganhos com o neodesenvolvimentismo, principalmente no aumento do poder de compra e acesso às políticas sociais redistributivas. Entretanto, a classe dirigente dessa política não eram os trabalhadores, mas frações da grande burguesia, que obtiveram ganhos extremamente maiores com a política de juros subsidiados, com as desonerações e renúncias fiscais, com o pagamento de juros e amortizações da dívida pública e com a política de compras de seus produtos pelo Estado brasileiro.

⁴⁶ Foi fundado em 1982, mas apenas em 2002 direcionou sua atuação para a educação.

século XXI, levou setores do empresariado brasileiro (bancário, industrial, de serviços, etc.) a se preocuparem com a manutenção da ordem social, que poderia ser colocada em risco, tendo em vista os crescentes índices de pobreza e desigualdade social.

Nesse contexto, Pina (2016) afirma que, no curso da década de 1990, os empresários de diferentes setores se reorganizaram e atualizaram suas estratégias de dominação. Se anteriormente suas atuações no campo social eram isoladas e descontínuas, de caráter geralmente filantrópico, a classe burguesa chegou à conclusão de que suas ações deveriam ser orgânicas, no sentido de unificação em torno de preceitos comuns e intervenção na dinâmica da luta de classes.

Analisando as novas estratégias da classe dominante para educar o consenso da coletividade, Martins (2007) destaca o papel da ideologia da “responsabilidade social empresarial”⁴⁷, que se tornou a concepção de mundo que orienta organicamente as ações do empresariado no campo social e, especificamente, no campo educacional. Tal ideologia foi inicialmente difundida no Brasil ao longo dos anos 1990 pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e pelo Instituto Ethos (IE)⁴⁸:

A atuação desses organismos [GIFE e IE] na segunda metade dos anos de 1990 foi fundamental para conscientizar o empresariado sobre a importância da ação coletiva e orgânica através da “responsabilidade social empresarial” e sobre a necessidade de ampliar o número de organizações na sociedade civil, ampliando o trabalho de educação de corações e mentes para assegurar a afirmação da nova sociabilidade do capital (MARTINS, 2007, p. 150).

Uma das instituições organizadoras da classe dominante, o GIFE declara ter como missão incentivar e difundir práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do *bem comum*, promovendo o chamado Investimento Social Privado (ISP)⁴⁹. Basicamente, oferece incentivo, orientação e assessoramento técnico-político para fundações, institutos e empresas privadas que desejam utilizar recursos próprios para causas sociais diversas (MARTINS, 2007).

⁴⁷ O termo “empresa socialmente responsável” surgiu nos Estados Unidos entre os anos 1970 e 1980, contexto no qual empresas que haviam lucrado intensamente com a guerra do Vietnã buscaram construir uma nova imagem junto à sociedade estadunidense (MARTINS, 2007).

⁴⁸ O GIFE e o IE se constituem nas primeiras ações organizadas da classe burguesa no Brasil. Antes de 1995, Martins (2007) cita duas experiências embrionárias do empresariado nesse sentido: Prêmio Empresa-Comunidade (Prêmio ECO), coordenado pela Câmara Americana de Comércio de São Paulo; e as atividades da Fundação Abrinq (Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos) pelos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁴⁹ “Criado em 1995, o GIFE promove o Investimento Social Privado (ISP), uma prática de aporte de recursos privados para fins públicos que se diferencia da filantropia tradicional por **buscar promover ações mais sistemáticas e com perspectiva de longo prazo, que sejam planejadas e, na medida do possível, avaliadas**. A ideia é contribuir para a justiça e a transformação social” (GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS, 2008, p. 14, grifo nosso).

Martins (2007, p. 150) destaca que o GIFE foi criado pela articulação de 25 empresas com sede no Brasil, incentivadas pela Fundação Ford e Fundação Kellogg dos Estados Unidos, com o “[...] intuito de oferecer um novo horizonte político às intervenções empresariais descontínuas, voluntárias, fragmentadas, pontuais, desconectadas e restritas ao universo da filantropia empresarial, dando a elas um novo formato e uma perspectiva de classe”. Sobre o contexto de seu surgimento, o GIFE sistematizou da seguinte forma:

No início dos anos 90, o Brasil assiste à ampla **difusão dos conceitos de terceiro setor e responsabilidade social empresarial**. Também intensifica-se nessa fase o debate internacional sobre a **crecente incapacidade do Estado de cumprir sozinho suas obrigações no campo do bem comum**. [...] O GIFE é, portanto, fruto do processo de redemocratização do país, do fortalecimento da sociedade civil e, especialmente, **da crescente conscientização do empresariado brasileiro de sua responsabilidade na minimização das desigualdades sociais existentes do país** (GIFE, 2014, [n.p.] apud PINA, 2016, p. 104, grifo nosso)⁵⁰.

Na rede que forma o GIFE, é justamente a educação o foco da maioria dos “investimentos sociais” dos empresários: entre os 113 associados, 96 desenvolveram ações no campo educacional no ano de 2014. O GIFE elenca os seguintes motivos para esse foco:

O desafiador cenário da educação brasileira e a aposta dos investidores sociais **nas oportunidades geradas pela educação para o desenvolvimento individual e social, bem como sua potencial contribuição para a redução das desigualdades** estão entre os principais fatores mobilizadores da decisão das 96 organizações que declararam atuar nesse campo. (GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS, 2014, p. 26, grifo nosso).

De acordo com o relatório do GIFE, mais da metade das ações (53%) foram realizadas por meio de parcerias com municípios e estados, e o restante (44%) realizada diretamente com as instituições de ensino. Em relação às estratégias de inserção, as ações se concentram em programas de capacitação e treinamento de pessoal (55%), além de outras atividades (atendimento direto, promoção de eventos, realização de pesquisas e palestras). (GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS, 2014).

Sendo assim, Martins (2007, p. 151) afirma que o GIFE “[...] existe para disseminar o modelo de gestão emanado das experiências e sistematizações da classe burguesa como referências para ordenar de maneira eficiente e produtiva a nova sociabilidade”, no sentido de incorporar o preceito neoliberal da Terceira Via de colaboração e conciliação social. Se enquadra, portanto, como um aparelho privado de hegemonia comprometido com a reordenação do Estado, sob uma nova perspectiva de cidadania, sob direção da burguesia.

Já o Instituto Ethos (IE) declara ter como missão “[...] **mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável**, tornando-as

⁵⁰ A citação feita por Pina (2016) foi retirada do *site* do GIFE em 2014. Atualmente não se encontra mais disponível para acesso.

parceiras na construção de uma sociedade sustentável e justa”. (INSTITUTO ETHOS, 2017, p. 4, grifo nosso). Em suma, o IE visa difundir uma nova cultura empresarial, baseado na responsabilidade social:

Ao adicionar às suas competências o comportamento ético e socialmente responsável, a iniciativa privada conquista o respeito das pessoas e das comunidades que são impactadas por suas atividades, e o resultado é o reconhecimento da sociedade às suas atitudes. **A responsabilidade social está se tornando cada vez mais fator de sucesso empresarial, o que cria novas perspectivas para a construção de um mundo economicamente mais próspero e socialmente mais justo**⁵¹.

Para o IE, a “empresa socialmente responsável” deve se empenhar em construir “um mundo próspero economicamente e socialmente mais justo”, e a educação, da mesma forma que para o GIFE, é considerada como um dos instrumentos indispensáveis para o crescimento econômico e diminuição das desigualdades sociais.

O Brasil exibe um conjunto de graves problemas sociais que afetam amplos setores da sociedade. Apesar de ser um país com tantos recursos naturais [...] continua apresentando os mais deprimentes indicadores de iniquidade e de pobreza. [...] A história nos mostra que a capacidade de uma nação preservar o progresso social, cultural e econômico a longo prazo depende, dentre outros fatores, do poder de sua população em organizar, acumular e transmitir o conhecimento [educação]. [...] **Se o empresariado pretende atuar no campo social para melhorar as condições de vida das camadas de baixa renda, existe o consenso de que a educação – e a escola pública – é uma das prioridades** (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 11-13, grifo nosso).

Martins (2007, p. 152) afirma que a atuação do GIFE e do IE⁵² representa uma elevação no nível de consciência coletiva da classe burguesa no Brasil, marcando “[...] algo novo, distinto de todas as experiências até então acumuladas individualmente por cada burguês para expressar o sentido da intervenção como algo do conjunto da classe burguesa, portanto, como algo coletivo e intencional”.

Nesse processo, a intervenção na educação escolar apareceu como um dos pontos fundamentais da agenda empresarial, que alcançou um patamar superior a partir da fundação, em 2006, do Compromisso Todos pela Educação – que posteriormente foi renomeado para Movimento Todos pela Educação (TPE).

O TPE surgiu a partir da constatação por frações do empresariado de que as intervenções na educação escolar eram múltiplas, porém desarticuladas:

O Compromisso Todos Pela Educação nasce vocacionado, não para ser a continuação dessa história [primeiras iniciativas do empresariado na educação escolar], mas, **para tornar-se a sua efetiva e plena superação. Os adversários a**

⁵¹ Cf. <https://www.ethos.org.br/conteudo/sobre-o-instituto/#.XJY3tSJKjIU>. Acesso em: 23 mar. 2019.

⁵² No atual contexto, as duas organizações estenderam seu raio de atuação. Em seu site oficial o GIFE diz movimentar por volta de R\$ 2,9 bilhões, por meio de uma rede de 141 associados. E o IE possui uma rede de mais de 500 empresas associadas, distribuídas por todas as regiões do país. (INSTITUTO ETHOS, 2017). Cf.: <https://gife.org.br/quem-somos-gife/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

vencer são a descontinuidade, o imediatismo, a falta de constância de propósito e o pouco realismo quanto às dificuldades a serem enfrentadas (COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 4, grifo nosso).

Com esse intento de elevar a atuação empresarial, a iniciativa foi justificada a partir da ideia de *corresponsabilidade social*, de que o Estado, por si, é ineficiente para oferecer uma educação de qualidade; e, também, pela ideologia da responsabilidade social do empresariado, com o objetivo de superar o “[...] **descompromisso das elites públicas e privadas** com o direito das camadas populares terem acesso a oportunidades efetivas de desenvolvimento do seu potencial pessoal, social e produtivo” (COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 5, grifo nosso).

Leher e Evangelista (2012, p. 7) destacam que o TPE é uma iniciativa do setor bancário, liderado pelo Itaú, e pelo setor de *commodities*, na figura do Grupo Gerdau, visando uma “[...] intervenção ‘de classe’ na educação pública”. Pretende-se, segundo Martins (2013), criar uma ampla aliança em torno de um projeto único de educação, que congregue *empresas socialmente responsáveis*, investidores privados, governos, meios de comunicação e organismos internacionais.

Nesse sentido, Martins (2013) identifica que, no seu processo de formação, o TPE buscou aproximação com instâncias governamentais, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o próprio Ministério da Educação (MEC). Como analisam Leher e Evangelista (2012), embora seja formalmente uma iniciativa de classe, o TPE somente pode alcançar seus objetivos operando por meio dos governos⁵³.

Sendo assim, atualmente, o TPE é a organização empresarial de maior capilaridade no campo educacional, com uma rede de dezenas de parceiros⁵⁴, se constituindo em nova força nas disputas pelos rumos da educação brasileira.

No plano da aparência, a “responsabilidade social do empresariado” pode remeter a ações benevolentes e éticas, no sentido de redistribuir para a sociedade os benefícios produzidos pelo mercado. No entanto, como demonstra Martins (2007), tal concepção cria novas referências ideológicas para a dominação e a manutenção da ordem vigente, pois, ao

⁵³ Por exemplo, Martins (2013) destaca que o próprio Ministro da Educação nesse momento, Fernando Haddad, bem como os presidentes do Consed e da Undime, se tornaram sócios-fundadores do TPE.

⁵⁴ Constituem o TPE: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim, Grupo ABC, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC, Canal Futura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Patri Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Disponível em: <<https://goo.gl/84qBcb>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

aliviar as mazelas sociais, contribui para manter a estabilidade política e econômica necessária para o processo de valorização do capital – conformando os indivíduos ao sistema.

Por conseguinte, segundo a perspectiva do autor supracitado, o envolvimento do empresariado nas políticas sociais – incluindo as educacionais – pressupõe uma elevação no nível de homogeneidade e autoconsciência da classe burguesa, no sentido de intervir na dinâmica da luta de classes. Dessa forma, a ação dos empresários visa, em última instância, a manutenção da hegemonia da classe burguesa, em um contexto de acirramento das contradições inerentes ao sistema capitalista, no momento de implantação do neoliberalismo da Terceira Via no Brasil.

Entretanto, também existem outras determinações que se somam ao imperativo de dominação da classe burguesa. Vantagens obtidas pelos empresários por meio de isenções fiscais e incorporação dos fundos públicos também se fazem presentes. Caetano (2018, p. 158, grifo nosso) afirma que as organizações do chamado “Terceiro Setor” por vezes possuem “[...] **amplios aportes de recursos públicos** e acabam por substituir o Estado como a principal agência na construção do direito à educação”; além disso, também possuem uma “[...] legislação favorável às ações que promovem [...] **a isenção ou renúncia fiscal**” (CAETANO, 2018, p. 165, grifo nosso).

Ademais, a educação pública, como observa Krawczyk (2014), é um nicho importante de mercado, pois, ao realizarem negócios com o Estado, os empresários incorporam parte significativa dos fundos públicos, como no fornecimento de material didático, na formação inicial e continuada de professores, em consultorias, etc.

Nesse sentido, de acordo com Rikowsky (2017), a conversão da receita⁵⁵ do Estado em lucro privado é o cerne da questão da privatização em geral e da privatização educacional em particular⁵⁶ – principalmente em um contexto de crise de acumulação, onde o capital tem de se expandir para campos potencialmente inexplorados. Para o autor, o foco de análise não deve partir apenas das modalidades e dos efeitos da privatização, mas deve abarcar suas relações fundamentais com o imperativo de expansão modo de produção capitalista:

⁵⁵ Embora as receitas do Estado por meio dos impostos sejam parte da mais-valia extraída dos trabalhadores, Rikowsky (2017) salienta que esses recursos não se transformam diretamente em lucro nas mãos dos capitalistas, o que torna, nessa relação, incompleto o processo de capitalização – totalmente realizado quando o próprio capital produz diretamente os processos de reprodução social, sem mediação do Estado.

⁵⁶ Peroni e Scheibe (2017) reconhecem que a privatização *da* e *na* educação acontece de diferentes formas. Ocorre desde a transferência direta de serviços educacionais para a iniciativa privada, como também por meio de políticas em que a propriedade da instituição continua pública, mas assume o conteúdo da educação privada, como nos casos das parcerias público-privadas para gestão das escolas. Nesse sentido, Adrião (2018) estabelece três dimensões em que a privatização opera: gestão, currículo e oferta. Explicamos cada uma dessas dimensões na introdução deste trabalho.

“[...] a privatização da educação não é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro. A menos que este ponto seja o foco, a política de privatização em instituições e serviços educacionais torna-se opaca. [...] A política de privatização educacional (ou de qualquer outra forma) é a obtenção de lucros, que por sua vez se baseia na *capitalização* de instituições e serviços educacionais; educação *tornando-se capital*. Trata-se do desenvolvimento capitalista na educação. (RIKOWSKY, 2017, p. 401, grifos do autor).

Por outra perspectiva, Freitas (2014, p. 50) acrescenta o interesse dos empresários na formação da força de trabalho, tendo em vista aumentar a produtividade e diminuir o salário médio dos trabalhadores (redução de custos):

[...] um país que pague renda média menor a seus trabalhadores pode produzir bens e serviços mais baratos e permitir maiores lucros aos empresários: melhora a competitividade. Sem educação de “qualidade” não se amplia o número de formandos e com poucos formandos o salário médio sobe ao invés de descer. Lei da oferta e procura. A armadilha da renda média consiste no aumento do salário médio dos trabalhadores sem que se consiga alterar fatores de infraestrutura como educação, responsáveis pelo aumento da produtividade e simultaneamente, dispor de uma maior quantidade de formandos que reduza pressões salariais.

Já Peliano (2001, p. 33)⁵⁷ identifica que as motivações dos empresários são complexas e interdependentes. Segundo a autora, objetivos subjetivos – solidariedade e espírito humanitário, por exemplo – coexistem com objetivos propriamente econômicos, uma vez que, nessa concepção, uma empresa ser considerada “socialmente responsável” é um fator relevante de competitividade, a partir da melhora de sua imagem junto aos consumidores.

Assim, somada à necessidade de se garantir as condições ideológicas necessárias para a manutenção da ordem vigente – conforme demonstra Martins (2007) –, existem outras determinações, como: a apropriação das receitas do Estado, isenções fiscais, estratégias de marketing e redução de custos de produção.

Em tempo, é relevante destacar que as motivações e interesses dos empresários não são frutos de uma *perversidade* da classe burguesa, ávida por negar o acesso ao conhecimento sistematizado aos trabalhadores, por questões puramente morais. Esse tipo de conclusão vai ao encontro do que Alves (2005) denomina de *visão conspiracionista da história*⁵⁸.

Se as intenções subjetivas declaradas pelo GIFE, IE e TPE são moralmente autênticas, ou se são postuladas de maneira utilitária, não nos cabe julgar. Ao contrário, como buscamos demonstrar até aqui, o fundamental é apreender os determinantes materiais do fenômeno – que nos conduz à implantação do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil, que

⁵⁷ Peliano (2001), ao contrário das demais referências citadas, não é crítica do processo em questão. Porém, consideramos relevante seu trabalho, pois, a nosso ver, consiste em um estudo metodologicamente rigoroso, realizado no âmbito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que analisou dezenas de empresas privadas que atuam em políticas sociais.

⁵⁸ Alves (2005) denomina dessa forma os autores que classificaram a não materialização do projeto burguês de educação universal (conforme idealizada pelos pensadores iluministas do século XVIII) como resultado de uma simples traição, ou consequência de uma consciência perversa da burguesia.

gerou novas formas de organização da classe burguesa no campo das políticas sociais, no sentido de manter sua condição de classe dominante.

1.3 PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Especificamente no campo da educação escolar, as organizações empresariais justificam sua atuação devido à necessidade de elevação da qualidade de ensino no país, geralmente relacionando sua melhoria com o desenvolvimento econômico e diminuição das desigualdades sociais. Entretanto, cabe indagarmos sobre quais bases político-pedagógicas se assentam as “soluções” oferecidas. Assim, analisaremos brevemente a concepção de dois empresários que consideramos ilustrativos para compreendermos o processo: Jorge Paulo Lemann e Jorge Gerdau Johannpeter.

Jorge Paulo Lemann, empresário suíço-brasileiro e presidente da Fundação Lemann (FL), atribui sua incursão na educação à preocupação com a *carência educacional* do país, e que somente superando essa situação seríamos “[...] competitivos como nação” e diminuiríamos “[...] o desnivelamento social da população brasileira” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003, p. 8).

Jorge Gerdau Johannpeter (2006, p. 1), empresário do setor siderúrgico e um dos fundadores do Movimento Todos pela Educação (TPE), afirma que o país não cresce economicamente, entre outros fatores, “[...] porque não tem uma população com educação de qualidade”. Para Johannpeter (2006, p. 1), manter a educação dessa forma seria reforçar o “[...] ciclo vicioso, de pobreza e subdesenvolvimento”⁵⁹.

Ademais, considerando o diagnóstico empresarial, quais seriam as soluções oferecidas? Em síntese, os empresários consideram que a crise da educação – particularmente da educação pública – é uma questão de *gestão*, e que uma vez transpostos os modelos utilizados no mercado – evidentemente mais eficientes –, as escolas estariam na direção correta para aumentarem sua *qualidade*.

Nessa esteira, evocando sua experiência no mercado, Lemann defende que o “[...] bom gerenciamento e medição de qualquer projeto” também é adequado para o campo da educação:

Se conseguirmos introduzir no ensino público e na educação em geral o princípio de foco em resultados para termos mais oportunidades com boa

⁵⁹ Essa relação entre educação e desenvolvimento defendida por Lemann e Johannpeter também é utilizada em outras organizações empresariais que atualmente se destacam no campo da educação, como o Instituto Unibanco (IU) e o Instituto Ayrton Senna (IAS).

gestão, estaremos efetivamente contribuindo para o aperfeiçoamento da instrução no país (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003, p. 8, grifo nosso).

Desse modo, a melhoria da qualidade da gestão da educação pública foi o nicho de atuação escolhido pela FL, por meio de uma migração dos modelos de gestão das empresas, com foco nos resultados e nas avaliações:

O foco de atuação escolhido pelo Conselho da Fundação Lemann é a consolidação da cultura de gestão por resultados, centrando o aprendizado do aluno como razão de ser de toda a escola e valorizando a utilização de instrumentos de avaliação como ferramenta de trabalho. **Esta é uma escolha natural para um Conselho formado por pessoas com vivência no uso dos princípios de qualidade e na lógica de que todo recurso deve ser otimizado de forma a se obter o máximo com o que está disponível** (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003, p. 8, grifo nosso).

Semelhante a Lemann, Johannpeter (2006, p. 1, grifo nosso) afirma a necessidade de romper com o “[...] formalismo burocrático na gestão da educação”, e defende a “[...] **transferência de tecnologias de gestão presentes nas empresas**, que permitem fazer mais com menos, de forma mais eficiente”.

Ravitch (2011), analisando a conjuntura estadunidense, denominou aqueles que defendem tais concepções como *corporate reformers*. Dialogando com a autora, Freitas (2012b, p. 380, grifo nosso) tem utilizado a categoria *reformadores empresariais da educação* para analisar a realidade brasileira:

Ele [categoria reformadores empresariais] reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores **alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação** americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

De acordo com análise de Freitas (2012a), a defesa da transferência da lógica de mercado para a educação, tornando-a uma espécie de subsistema do aparato produtivo, consiste em uma retomada da pedagogia tecnicista, assim definida por Saviani (1999, p. 23):

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Da mesma forma que na fábrica, Saviani (1999) afirma que a pedagogia tecnicista busca dotar a educação de uma racionalidade técnica, de modo a aumentar sua eficiência. Nessa concepção, a ênfase recai sobre os meios, sendo professores e alunos meros executores de um processo previamente elaborado por especialistas, supostamente neutros e objetivos.

Freitas (2012b), dialogando com o conceito de Saviani (1999), alerta que o neotecnicismo⁶⁰ opera no contexto atual em torno de três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*.

O autor observa que a racionalidade técnica do tecnicismo assume a forma de *standards* (expectativas, metas) de aprendizagem, que devem ser medidas em um teste padronizado (avaliações em larga escala). Nesse processo, escolas e profissionais da educação são *responsabilizados* pelos resultados, envolvendo, conforme o resultado, sanções ou recompensas (*meritocracia*). Esse movimento, afirma Freitas (2012b), cria o ambiente necessário para a desqualificação da escola pública e sua posterior *privatização*, uma vez que o mercado, nessa concepção, é sempre a referência de qualidade e eficiência.

Da mesma forma que o tecnicismo, a ênfase recai sobre o controle do processo de aprendizagem, visando garantir que se atinja os *standards* definidos a priori.

Hoje, ele [neotecnicismo] se configura de maneira nítida a partir das propostas educacionais de controle do aparato escolar por meio de meritocracia e “responsabilização”, controle dos métodos a partir de apostilamento de redes inteiras, privatização via Organizações Sociais, entre outras ações. **Enfim, seu objetivo é organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para mercado é bom para a educação** (FREITAS, 2012a, p. 3, grifo nosso).

Já Saviani (2007) afirma que tais propostas se baseiam nas chamadas *pedagogia das competências*⁶¹ e na *gestão da qualidade total*⁶². Segundo o autor, ao transpor a lógica de mercado, tais concepções pregam que as escolas devem funcionar como empresas, visando a satisfação total dos clientes: “[...] aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2007, p. 1253).

⁶⁰ “A adjetivação de neotecnicista, dada há mais de 20 anos, no início dos embates com os neoliberais era um alerta à retomada deste tipo de pedagogia e seu fortalecimento nos anos que se seguiriam e não uma necessária reconceitualização do termo. Infelizmente, a previsão de seu fortalecimento estava certa e foi o que ocorreu nos anos seguintes” (FREITAS, 2012a, p. 3).

⁶¹ De acordo com Bruno (2011, p. 554), a pedagogia das competências é uma forma de subordinar a aprendizagem dos trabalhadores às novas necessidades do capital – em um contexto de eliminação de postos de trabalho –, fomentando comportamentos adequados aos novos códigos disciplinares, que visam manter a *empregabilidade* dos sujeitos: “[...] ser proativo, saber resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, ser capaz de trabalhar sob pressão, assimilar as regras da competição imposta à classe trabalhadora”. Em suma, de acordo com a autora, as competências trabalhadas são apenas de caráter adaptativo às exigências do sistema, não incluindo o domínio de um pensamento teórico sólido e investigativo.

⁶² Gestão da Qualidade Total (GQT) – *Total Quality Management*, no original – teoria da administração industrial formulada primeiramente por Edwards Deming nos anos 1950, tendo sua aplicabilidade mais notória na indústria japonesa. Em suma, defende que os processos produtivos devem ser orientados para a *satisfação total dos clientes*. No caso da educação, estudantes e suas famílias são a clientela que deve ser satisfeita.

Por outro lado, Martins (2013) observa que os empresários possuem princípios pedagógicos que conjugam a Teoria do Capital Humano (TCH)⁶³ em dois sentidos: 1) educação como elemento de crescimento econômico; 2) educação como um investimento individual, requisito para a empregabilidade dos sujeitos.

Leher (2010), tratando sobre a hegemonia do discurso neoliberal, realiza uma síntese das questões por nós colocadas neste capítulo, desde o discurso revisionista da Terceira Via até o receituário empresarial para a educação:

Diagnóstico: o sistema de educação público é ineficiente, de baixa qualidade, ministrado por professores desprovidos de responsabilidade social e indiferentes às múltiplas identidades dos pobres. É, em uma palavra, excludente. É, portanto, responsável pela exclusão social e pela pobreza. Como as políticas públicas centradas no Estado falharam, é preciso promover parcerias com a sociedade civil, em especial com as organizações imbuídas de responsabilidade social e comprometidas com o desenvolvimento sustentável. A participação da sociedade civil é indispensável para identificar os grupos vulneráveis de excluídos que precisam ser “empoderados” para que adquiram empregabilidade ou se afirmem como empreendedores, condições para a inclusão social e a cidadania e, assim, garantir a paz social e a governabilidade.

Alternativas: a melhoria da qualidade da educação tem de ser baseada em indicadores objetivos conferidos por sistema externo de avaliação que fundamentem as metas a serem alcançadas. O alcance das metas exige o envolvimento de novos parceiros da sociedade civil. Os docentes devem ser estimulados por meio de recompensas que envolvam toda a escola. Para ser inclusivo, é imprescindível que o ensino seja focado em competências condizentes com as múltiplas identidades dos pobres e produzam resultados práticos imediatos, como o alívio à pobreza (LEHER, 2010, [n.p.]).

É perceptível que a literatura crítica tem conceituado de diferentes maneiras (neotecnicismo, pedagogia das competências, qualidade total, TCH) as teorias que sustentam os princípios pedagógicos das “soluções” que os empresários possuem para a educação. Porém, nos seus fundamentos ontológicos e gnosiológicos últimos, compartilham uma visão comum do que seja homem, sociedade e educação, o que torna possível estabelecer diálogo entre as mesmas. Assim, apesar das especificidades de temáticas e questões, prevalece a seguinte constatação: para o empresariado, a educação deve ser gerida como uma empresa, otimizando recursos financeiros e humanos para aumentar a eficiência e, conseqüentemente, a qualidade, mensurada pelo alcance de determinadas metas de produtividade.

É justamente sustentado nesses princípios que setores do empresariado nacional têm voltado suas atenções para o ensino médio. De acordo com Krawczyk (2014, p. 24), o

⁶³ Categoria criada pelo economista estadunidense Theodor Schultz em meados dos anos 1950. Na concepção de Schultz, o investimento em educação gera acréscimos em produtividade, sendo semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção. Portanto, o Capital Humano seria uma das explicações para os diferentes níveis de desenvolvimento econômico dos países e também dos ganhos individuais – quando os indivíduos investem em si mesmos, mediante diferentes formas de qualificação (FRIGOTTO, 2008).

empresariado é o setor da sociedade que tem “dado as cartas” sobre as políticas de ensino médio no Brasil:

[...] o que se observa é que um setor do empresariado assumiu lugar privilegiado na definição de políticas educativas. [...] São propostas que procuram aplicar modelos de gestão empresarial ao âmbito educativo. Nesse contexto, as evidências e o pragmatismo tornaram-se, nos últimos trinta anos, as palavras de ordem na definição de políticas e o registro de experiências bem-sucedidas e resultados mensuráveis tornaram-se os conhecimentos privilegiados.

No próximo item nos deteremos sobre as políticas voltadas para a reformulação do ensino médio entre os anos 1990 e 2000, buscando relacioná-las com a atuação empresarial nessa conjuntura.

1.4 ENSINO MÉDIO NA PASSAGEM PARA O SÉCULO XXI

Nos últimos 20 anos houve uma sobreposição de regulamentações sobre o ensino médio, resultando em debates controversos e questionamentos sobre sua qualidade e identidade. De acordo com Oliveira (2017), durante os dois mandatos do Governo FHC, ocorreu um esforço em imprimir uma identidade ao ensino médio, em sintonia com a implantação do modelo societário neoliberal da Terceira Via: a criação de um *Estado mínimo* e de um sistema educacional voltado às demandas de formação para o mundo do trabalho.

O Quadro abaixo sintetiza as ações mais relevantes do Governo FHC que impactaram o ensino médio.

Quadro 01 – Principais ações que impactaram o ensino médio durante o governo FHC (1995-2002)

1996	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgada a Emenda Constitucional nº 14/1996, em 12 de setembro, que ratificou o caráter de universalização e gratuidade do ensino fundamental e concedeu ao ensino médio a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” e instituiu o Fundef. • Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em 21 de dezembro.
1997	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgado o Decreto nº 2.208/1997, em 17 de abril de 1997, que dissociou a formação profissional da formação acadêmica no ensino médio. • Assinado o acordo de empréstimo e contrato nº 1052 OC-BR entre o MEC e o Banco Interamericano (BID) para a realização do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgada a Resolução CNE/CEB nº 3/1998 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. • Criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).
1999	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

2000	<ul style="list-style-type: none"> Assinado o convênio entre o MEC e o Banco Interamericano (BID), em Washington, para a realização do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), ou Projeto Escola Jovem, nome mais utilizado na divulgação desse programa.
2001	<ul style="list-style-type: none"> Sancionada a Lei 10.072, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação

Fonte: Oliveira (2017, p. 198)

Ciavatta e Ramos (2012) observam que a aprovação da LDB em 1996 foi apenas o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo com regulações posteriores, particularmente no ensino médio, com o Decreto nº 2.208/1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Comentando tais políticas, Oliveira (2017) avalia que a política de FHC não deu prioridade à universalização do ensino médio, tendo em vista a “progressiva universalização” prevista na Emenda Constitucional nº 14/1996, bem como à inexistência de financiamento específico, devido ao foco no ensino fundamental pelo Fundef⁶⁴. Nesse sentido, Kuenzer (2000, p. 24) analisa que a política educacional do Governo FHC aprofundou a dualidade estrutural da educação brasileira, ao tornar a educação profissional independente do ensino médio – podendo ser oferecida apenas de forma concomitante ou sequencial, impedindo o modelo integrado –, mediante o Decreto nº 2.208/1997⁶⁵:

Restabelecem-se as duas trajetórias [geral ou técnica], sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho [...] Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe.

Sobre as DCNEM aprovadas em 1998, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que se constituem como uma releitura das competências definidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser⁶⁶. “Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de

⁶⁴ Oliveira (2008) considera que a aprovação do Fundef representou para muitos municípios brasileiros a possibilidade de aumentar os investimentos no ensino fundamental e no salário dos professores, porém, além dos casos de aplicação incorreta dos fundos, uma parte substancial da educação básica estava fora de seu financiamento, como a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e quilombola e o ensino médio.

⁶⁵ “Na concepção do ensino técnico de nível médio, anterior ao Decreto n. 2.208/97, o ensino médio era integrado à educação profissional no sentido que significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, o que havia sido impedido pelo referido decreto” (CIAVATTA, 2014, p. 97).

⁶⁶ Constituem os “Quatro Pilares da Educação para o Século XXI”, fundamentados no relatório da Unesco intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors.

personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Trojan (2005) afirma que as DCNEM de 1998 ao se basearem, sobretudo, na pedagogia das competências, relativizaram o papel do conhecimento sistematizado na educação escolar, sendo valorizados os aspectos comportamentais e afetivos, visando adequar os trabalhadores às novas exigências da produção na passagem para o século XXI.

Da mesma forma, Oliveira (2017, p. 201) avalia que as Diretrizes reforçaram “[...] uma educação focada na empregabilidade, na adaptação e na competitividade, em consonância com as demandas contemporâneas do mercado de trabalho”. Nessa concepção, afirmam Ciavatta e Ramos (2012), se transfere para os próprios trabalhadores a responsabilidade de se manterem empregados, mediante capacidade de adaptação ao mercado – sob as ideologias da empregabilidade e do empreendedorismo.

No mesmo sentido que Oliveira (2017) e Trojan (2005), Lopes (2002) observa que nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)⁶⁷ permaneceu a ideia de que a educação devia se vincular ao mercado, e, portanto, formar trabalhadores eficientes, por meio da construção de competências e habilidades, tais como: realização de múltiplas tarefas, capacidade de resolver problemas e tomar decisões, trabalho em equipe, capacidade de se adaptar a novas situações, flexibilidade, etc.

Com a vitória de Lula da Silva (PT) para a Presidência da República, em 2002, criou-se a expectativa, no campo educacional, de que o governo petista iria revogar ou redirecionar as políticas educacionais da década de 1990. De acordo com Ferreti (2016), no primeiro Governo Lula, alguns educadores críticos das medidas adotadas pelos governos de FHC foram incorporados ao MEC, e tentaram transformar as críticas em proposições de políticas educacionais, com base em uma pedagogia contra-hegemônica que atendia aos interesses da classe trabalhadora.

O Quadro a seguir mostra as principais ações que impactaram o ensino médio entre 2003 e 2012, abrangendo os dois mandatos de Lula da Silva (PT) e o início do primeiro mandato de sua sucessora, Dilma Rousseff (PT).

⁶⁷ Sobre a relação entre as DCNEM e os PCNEM, Trojan (2005) destaca que as Diretrizes possuíam caráter legal, portanto obrigatório; já os Parâmetros eram referências para o processo de reorganização dos currículos.

Quadro 02 – Principais ações que impactaram o ensino médio durante os governos Lula e Dilma (2003-2013)

2003	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de dois seminários Nacionais: “Ensino Médio: Construção Política” e “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas, e propostas”. • Regulamentação do início de distribuição de Livro Didático no Ensino Médio.
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Revogação do Decreto nº 2.208/1997 que dissociou o ensino médio da educação profissional. • Promulgado o Decreto nº 5.154/2004, que retomou a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional. • Promulgada a Portaria MEC nº 1.859 de 24 de junho de 2004, que transferiu a gestão do Fundescola e do Promed (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio) para o FNDE. • Extinção da Semtec (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) e criação da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETC).
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Sancionada a Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Prouni e o vinculou aos resultados e dados socioeconômicos do Enem.
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgada a Emenda Constitucional EC nº 53/2006, que criou o Fundeb. • Promulgada a Resolução CNE/CEB nº 4 de 16 de agosto de 2006, que regulamentou a inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio.
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgado o Decreto nº 6.094/ 2007, que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. • Promulgada a Resolução CD/FNDE nº 29 de 20 de junho de 2007, que estabeleceu os critérios para a operacionalização da assistência financeira aos projetos vinculados ao PDE.
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que entre outros aspectos tornou obrigatória a educação de 4 a 17 anos. • Promulgada a Portaria MEC nº 971 de 9 de outubro de 2009, que criou o Programa Ensino Médio Inovador.
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgada a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. • Promulgada a Portaria MEC nº 807 de 18 de junho de 2010 que instituiu o Enem como certificação do Ensino Médio.
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. • Constituição de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, em 15 de março de 2012, para realizar estudos e proposições ao Ensino Médio.
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgada a Portaria MEC nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. • Constituição de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados para realizar a análise do PL nº 6.840/2013, que trata da reformulação do Ensino Médio.

Fonte: Oliveira (2017, p. 202-203)

No início do novo Governo, as forças do campo educacional que ajudaram a sustentar a candidatura de Lula da Silva (PT) passaram a construir encaminhamentos para novas políticas de ensino médio, sendo a revogação do Decreto nº 2.208/1997 uma das principais a serem feitas em curto prazo.

Sendo assim, a revogação do referido Decreto foi a primeira ação do Governo Lula que impactou diretamente o ensino médio. Para Oliveira (2017), esse ato significou a sinalização de um rompimento com a concepção de ensino médio presente até então, sintetizada posteriormente no Decreto nº 5.154/2004, que permitiu novamente a integração entre formação técnica e geral⁶⁸.

Na tarefa de se construir uma nova concepção de ensino médio, Ferreti (2016) e Oliveira (2017) citam dois seminários que aconteceram Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) no ano de 2003, cujo acúmulo de discussões resultou no livro intitulado “Ensino Médio. Ciência, Cultura e Trabalho”, organizado por Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto.

Pretende-se uma base unitária e de educação tecnológica para o ensino médio, que proceda à revisão das distorções introduzidas pelas reformas do tempo da ditadura e as da última década, que protagonizou a mercantilização da educação. Hoje, há uma nova conjuntura de forças que governam o país, cuja trajetória, em boa parte, se associa à luta contra as diversas formas de colonização e busca a construção de um projeto de sociedade democrática, de desenvolvimento nacional. Abrem-se, assim, possibilidades para uma nova perspectiva no campo educacional. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004, p.19 apud OLIVEIRA, 2017, p. 205).

A concepção defendida por esses educadores se refere a um ensino médio integrado, tendo o trabalho como princípio educativo, em uma articulação da ciência, do trabalho e da cultura; se opõe, portanto, à pedagogia das competências, que embasava as Diretrizes Curriculares então em vigor. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626) afirmam que tal perspectiva tem origem na pedagogia socialista, politécnica ou tecnológica, conforme pensada principalmente por Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci, “[...] que pretendia ser *omnilateral* no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica”⁶⁹.

Por outro lado, Oliveira (2017) observa que a partir de 2006, em um novo contexto político-eleitoral, se inicia uma aproximação maior do Ministério da Educação com

⁶⁸ Outras medidas de impacto foram a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) – EC nº 53/2006 –, incluindo essa etapa na distribuição dos recursos do Fundo; bem como a Resolução FNDE nº 38 de 15 de outubro de 2003, que regulamentou o início da distribuição de livros didáticos para toda as disciplinas do ensino médio.

⁶⁹ Essa perspectiva também esteve presente na primeira versão do Projeto de Lei da LDB nos anos 1990. Ferreti (2016) e Ciavatta (2014) afirmam que o substitutivo apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, posteriormente aprovado pelo Congresso, retirou a perspectiva da formação integral de caráter politécnico e *omnilateral*.

organizações empresariais, no momento de lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse processo, observa a autora, acirrou as disputas pela direção das políticas do interior do Governo do PT.

Na avaliação de Oliveira (2017, p. 217), nessa correlação de forças, a criação do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), a aprovação em 2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio representaram avanços dos setores que defendiam uma concepção de educação oposta daquela vigente no Governo anterior:

Em termos de similitude essas três políticas, entre outros aspectos, demonstram corroborarem com premissas em comum, ou seja, a concepção de ensino médio permanecia latente no âmbito da gestão. Nesse sentido, o estudante do ensino médio era compreendido como sujeito de direitos e nas proposições das três políticas há elementos que atestam a importância da formação docente e todas recomendam a necessidade de construção de um currículo que tenha a formação humana como viés. Além disso, a perspectiva de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional é um horizonte delineado nessas três ações e, assim sendo, é pertinente considerar que retomam a primeira proposição das gestões do PT para o ensino médio: a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que por sua vez delineava um projeto formativo, bastante claro, assim como a revogação das DCNEM de 1998 expressavam coesão e coerência com o de ações desenvolvidas no governo FHC.

Contudo, esses avanços não ocorreram sem contradições e disputas. De acordo com Sandri e Silva (2019), o Proemi é um caso emblemático, pois se no início, em 2009, buscava induzir desenhos curriculares pautados pela formação humana integral, em 2012 foi vinculado ao Programa Jovem de Futuro (PJF), do Instituto Unibanco, que passou a ofertar essa tecnologia para um número significativo de sistemas de ensino.

Se em uma direção, no campo das políticas curriculares para o Ensino Médio, avançou a perspectiva mencionada [formação humana integral], em 2012, diante do tensionamento entre público e privado no contexto da sociedade política, também ganhou espaço o projeto privado do empresariado brasileiro, pois o acordo entre MEC e Instituto Unibanco promoveu o imbricamento do PJF com o ProEMI, criando o ProEMI/PJF como antítese à perspectiva de formação humana integral presente nas últimas versões do ProEMI (SANDRI; SILVA, 2019, p. 40).

Sobre as DCNEM, Ramos (2011) avalia que se constituem em um avanço conceitual significativo, pois rompem com a pedagogia das competências ao integrar as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrador dos conhecimentos, na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Da mesma forma, Ferreti (2016, p. 82) avalia que o documento das DCNEM, após diversas disputas junto à Câmara de Educação Básica do CNE, era coerente com “[...] as bases teóricas, filosóficas e políticas da escola unitária na perspectiva da formação politécnica e *omnilateral*”, indo ao encontro da concepção de ensino médio formulada nos seminários realizados no início do Governo Lula.

Entretanto, apesar de conceitualmente as DCNEM apontarem para a formação integrada, politécnica e *omnilateral*, Ramos (2011) também reconhece que existiam contradições e disputas no interior do Governo Federal. A autora ressalta que o avanço conceitual foi possível devido à existência de intelectuais orgânicos comprometidos com a classe trabalhadora nos Governos do PT. Por outro lado, também permaneciam programas que caminhavam no sentido contrário dessa concepção, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), que incentiva a oferta de vagas no setor privado, e a promoção de tecnologias de gestão produzidas por organizações empresariais no âmbito do PDE⁷⁰ e do Proemi⁷¹.

Sendo assim, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 623) avaliam que, a despeito da expectativa inicial de mudanças estruturais na educação, no Governo do Partido dos Trabalhadores não foi possível avançar completamente na materialização de outra concepção de educação e sociedade:

As expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação, como um projeto universalizado para toda a população, que esperávamos ser apropriado pela política pública do Estado brasileiro, o que tem se revelado é um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações, entraves e omissões no exercício do poder.

Se foi possível avançar na concepção de ensino médio integrado nas DCNEM para o ensino regular, o mesmo não ocorreu nas Diretrizes voltadas para a educação profissional de nível médio. Ciavatta e Ramos (2012) e Ferreti (2016) afirmam que essas Diretrizes foram marcadas por um hibridismo entre a concepção de ensino médio integrado e a pedagogia das competências.

Ciavatta e Ramos (2012) descrevem que na primeira versão das Diretrizes para o ensino profissional – em Parecer elaborado por Francisco Aparecido Cordão, Conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) – prevaleceu a concepção da formação por competências, o que levou a mobilização do Fórum de Dirigentes de Ensino das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e da Associação Nacional de Pós-Graduação e

⁷⁰ Cf.: BERNARDI, Liane; ROSSI, Alexandre; UCZAK, Lucia. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis: Anped, 2014. Disponível em: <http://twixar.me/3kCn>. Acesso em: 21 jun. 2019.

⁷¹ Cf.: PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 533-546, Set.-Dez. 2015. Disponível em: <http://twixar.me/hkCn>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Pesquisa em Educação (ANPEd), que passaram a elaborar um documento alternativo, realizando seminários para discutir a questão e também se articulando no interior do MEC⁷².

Na avaliação de Ciavatta (2014, p. 202), após esses movimentos das entidades científicas e de outras organizações do campo educacional, Francisco Aparecido Cordão apresentou nova versão híbrida de seu Parecer, “[...] buscando incorporar termos do documento alternativo e mantendo o espírito dos documentos anteriores em que predomina a visão empresarial e do Sistema S sobre a educação profissional”. Assim, é possível inferir que nas DCNEM para o ensino regular prevaleceu a conceituação do ensino médio integrado, enquanto nas Diretrizes para a educação profissional houve prevalência da pedagogia das competências.

Ademais, uma vez aprovadas as DCNEM para o ensino regular, Ferreti (2016) observa que começaram a surgir iniciativas que questionavam esse projeto de ensino médio. De acordo com a interpretação de Krawczyk (2014) e Ferreti (2016), a criação da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (Ceensi) na Câmara dos Deputados, apenas um mês após a aprovação das novas Diretrizes, foi uma resposta daqueles que disputavam as políticas educacionais em uma perspectiva oposta das DCNEM recém-aprovadas – fato já presente no contexto de definição das Diretrizes para o ensino profissional de nível médio.

Essas contradições, com avanços e recuos de diferentes tendências, são coerentes com a coalizão heterogênea em torno da política neodesenvolvimentista dos Governos do PT. Assim, ocorreram disputas pela hegemonia no campo da educação entre os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e os intelectuais do empresariado, resultando em políticas conflitantes, onde, a depender da correlação de forças, diferentes concepções se sobressaíam. Nessa perspectiva, Dourado (2007, p. 928) sintetiza:

Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes standardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira. Os programas federais de educação básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais.

Concluindo, neste capítulo podemos compreender que os empresários brasileiros iniciaram um novo tipo de mobilização no campo das políticas sociais e educacionais, no contexto da implementação do modelo societário neoliberal da Terceira Via, a partir dos anos 1990. Nesse cenário, ocorreu uma elevação no nível de consciência e organização da classe

⁷² Ciavatta e Ramos (2012) realizam uma descrição minuciosa desse processo de disputa.

burguesa no país, que pautado pela ideologia da “responsabilidade social” estendeu seu raio de atuação enquanto classe dominante.

No campo educacional, os empresários visam transpor os modelos de gestão do mercado – considerados como solução para elevar a qualidade e a eficiência das escolas –, operacionalizando a padronização, a responsabilização, a meritocracia e a privatização, como demonstra Freitas (2012b).

No que tange ao ensino médio, houve uma preponderância da pedagogia das competências durante o Governo de FHC, materializada nas Diretrizes Curriculares, nos PCNEM e na política de ensino profissional. Com a chegada do PT ao Executivo Federal, em 2003, foi possível conquistar avanços conceituais, principalmente nas DCNEM de 2012, devido à incorporação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora no Governo.

Esses avanços coexistiram com outras políticas alinhadas com o empresariado, que ofertavam suas tecnologias educacionais aos programas governamentais e influenciavam a concepção de outras políticas, como o PDE e o Compromisso Todos pela Educação. Posteriormente, a concepção de ensino médio integrado seria contestada no Congresso Nacional, mediante criação da Ceensi, que abriu um novo campo de disputas pelo ensino médio.

Por questões que iremos desenvolver nos próximos capítulos, o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, elaborado pela Ceensi, não chegou a entrar em votação no Congresso Nacional. Entretanto, três anos mais tarde, em outra correlação de forças, após a retirada do Partido dos Trabalhadores do Executivo Federal, esse projeto de ensino médio é retomado em outras bases na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, sendo posteriormente convertido na Lei nº 13.415/2017, após aprovação no Congresso Nacional e sanção do Presidente da República.

Dessa forma, nos próximos capítulos iremos aprofundar a análise das disputas pela definição das políticas educacionais para o ensino médio, com ênfase no processo de elaboração do PL nº 6.840/2013 e nas discussões da MP nº 746/2016.

CAPÍTULO II – DISPUTAS PELA HEGEMONIA NO ENSINO MÉDIO: EXAME DO PROJETO DE LEI Nº 6.840 DE 2013

Em 2012, a Câmara dos Deputados – a partir de requerimento⁷³ do Deputado Reginaldo Lopes, eleito no Estado de Minas Gerais pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – criou a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (Ceensi). Como o próprio nome sugere, a Comissão teve por objetivo elaborar uma proposta de reforma para essa etapa da educação básica.

Como resultado dos trabalhos da Comissão, criou-se, em seu relatório final, uma proposta de Projeto de Lei (PL), posteriormente apresentada ao Congresso pela própria Ceensi. Essa proposta se transformou na primeira versão do PL nº 6.840/2013, que foi apreciado por uma nova Comissão Especial, tendo em vista a aceleração de seu trâmite⁷⁴. Após novas modificações, o parecer do PL foi aprovado em 16 de dezembro de 2014. A partir disso, o Projeto ficou pronto para entrar na pauta do Plenário da Câmara dos Deputados.

Nesse processo, participaram uma quantidade significativa de intelectuais orgânicos, oriundos de diversos segmentos, como governamental, empresarial e acadêmico. Sendo assim, neste capítulo, analisaremos as disputas transcorridas no processo de elaboração do Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, com foco nas estratégias utilizadas pelos intelectuais orgânicos do empresariado empenhados na direção da educação brasileira.

Para tanto, analisamos todas as audiências públicas que aconteceram nas dependências da Câmara dos Deputados, bem como os relatórios produzidos pelas Comissões Especiais.

A exposição deste capítulo parte do geral para o específico. Primeiramente, iremos expor o panorama geral das disputas no interior da Ceensi. Em seguida, avançaremos para a análise específica da atuação dos intelectuais orgânicos participantes do processo. Por fim, realizaremos um balanço sobre o equilíbrio das forças que disputaram a hegemonia nessa conjuntura.

⁷³ Requerimento nº 4.337, de 15 de fevereiro de 2012.

⁷⁴ A criação de uma Comissão Especial é uma estratégia utilizada para acelerar o trâmite dos Projetos de Lei no Congresso Nacional, pois, se a matéria for aprovada, segue diretamente para o Plenário, não sendo necessário passar por cada uma das comissões permanentes da Casa.

2.1 PRIMEIRO ATO: PREPONDERÂNCIA DO EMPRESARIADO NA CEENSI

O Deputado Reginaldo Lopes (PT) justificou a criação de uma Comissão para a elaboração de uma reforma para o ensino médio com o argumento de que essa etapa não estaria produzindo resultados que pudessem “[...] sustentar o crescimento social e econômico do país” (LOPES, 2012, p. 2). O Deputado petista afirmou que o ensino médio carecia de significado e sentido para os estudantes, pois possuía um currículo fragmentado e desarticulado da formação profissional.

Prova da necessidade urgente de tal reformulação consiste no fato de que, no Brasil, o ensino médio ainda trata, ao mesmo tempo, de muitos temas diversos, porém, nenhum deles em profundidade, sendo que na maioria das vezes os alunos são obrigados a memorizar fórmulas, datas, princípios, que nem sempre lhes serão úteis no futuro ou contribuirão para sua formação profissional prática, tornando para muitos alunos o ensino cansativo e nem um pouco interessante (LOPES, 2012, p. 3).

Após aprovado o Requerimento pela Presidência da Câmara, os seguintes deputados foram designados pelas lideranças dos partidos para compor a Comissão como membros titulares e suplentes, tendo como Presidente Reginaldo Lopes (PT) e como Relator Wilson Filho (PTB).

Quadro 03 – Membros titulares e suplentes da Ceensi

Titulares	Suplentes
PT	
Fátima Bezerra (RN)	Afonso Florence (BA)
Francisco Praciano (AM)	Artur Bruno (CE)
Jesus Rodrigues (PI)	Gabriel Guimarães (MG)
Newton Lima (SP)	Margarida Salomão (MG)
Reginaldo Lopes (MG)	
PMDB	
Lelo Coimbra (ES)	Gabriel Chalita (SP)
Professor Sétimo (MA)	Geraldo Resende (MS)
Raul Henry (PE)	Osmar Serraglio (PR)
	Pedro Chaves (GO)
PP	
José Linhares (CE)	Aline Corrêa (SP)
Waldir Maranhão (MA)	José Otávio Germano (RS)
DEM	
Alexandre Leite (SP)	Efraim Filho (PB)
Professora Dorinha Seabra Rezende (TO)	
PR	
Anderson Ferreira (PE)	Jorginho Mello (SC)
PSDB	

Izalci (DF)	Otavio Leite (RJ)
PSB	
Glauber Braga (RJ)	Jose Stédile (RS)
Leopoldo Meyer (PR)	Severino Ninho (PE)
PDT	
Paulo Rubem Santiago (PE)	Weverton Rocha (MA)
PTB	
Alex Canziani (PR)	Ronaldo Nogueira (RS)
Wilson Filho (PB)	
PSC	
Costa Ferreira (MA)	Zequinha Marinho (PA)
PC do B	
Chico Lopes (CE)	
PRB	
César Halum (TO)	
PSOL	
Jean Wyllys (RJ)	
PSD	
Walter Tosta (MG)	Diego Andrade (MG)
	Junji Abe (SP)

Fonte: Organizado pelo autor a partir de informações disponibilizadas pela Câmara dos Deputados

Com o objetivo de acumular propostas para a reformulação pretendida, a Ceensi promoveu, no âmbito da Câmara dos Deputados, 19 audiências públicas e o Seminário Nacional sobre Reformulação do ensino médio, realizado em outubro de 2013. Em nível regional, ocorreram seminários nos Estados do Piauí, Acre, Mato Grosso e no Distrito Federal⁷⁵.

A composição dos quadros das audiências públicas foi bastante heterogênea, contemplando diversos segmentos interessados no tema. O Quadro 04 sintetiza essa representação no interior da Comissão.

Quadro 04 – Representação social nas audiências da CEENSI

Setor		Organizações	Nº de representantes	%
Governamental	Federal	Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas	10	42,0

⁷⁵ Optamos por realizar a análise apenas das audiências ocorridas em nível nacional, pois o serviço de taquigrafia e gravação da Câmara dos Deputados atuou apenas nas dependências do Congresso Nacional. Por outro lado, o resumo dos seminários regionais que consta no relatório final da Ceensi é demasiado sucinto, não sendo rigoroso o suficiente para ser utilizado como fonte para esta pesquisa.

		Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)		
	Estadual	Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)	05	
Acadêmico		Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)	06	17,0
Profissional	Trabalhadores do campo	Associação das Casas Familiares Rurais (Arcarfar)	01	19,0
	Profissionais da psicologia	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), Conselho Federal de Psicologia (CFP)	03	
	Estudantil	União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes), Conselho Nacional de Juventude (Conjuve)	02	
	Docente	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)	01	
Privado/empresarial		Instituto Alfa e Beto (IAB), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), Movimento Todos pela Educação (TPE)	05	14,0
Organismos internacionais		Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a	03	8,0

		Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)		
Total			36*	100,0

Fonte: Organizado pelo autor a partir de informações disponibilizadas pela Câmara dos Deputados

* Refere-se apenas aos sujeitos que falaram enquanto representantes das organizações mencionadas. Outros que expuseram posicionamentos pessoais não foram considerados nesse levantamento.

É possível perceber que ocorreu maior representação do setor governamental, correspondendo a 42,0% dos participantes. No mais, houve equilíbrio relativo entre o setor acadêmico, profissional e privado/empresarial, variando entre 14,0% e 19,0%. Os únicos organismos internacionais presentes foram a Unesco e a Unicef, sendo o setor menos representado, com apenas 8,0%.

O dado quantitativo do Quadro 04 é importante para percebermos como a Comissão buscou estabelecer um amplo diálogo com todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com as políticas educacionais. Entretanto, tomado isoladamente, esse dado não é suficiente para a análise da correlação de forças na disputa pelo ensino médio.

Para analisar quais sujeitos e/ou setores tiveram maior influência no âmbito da Ceensi fizemos o caminho inverso. Isto é: identificamos a proposta de reforma contida no Relatório Final e, em seguida, confrontamos seu conteúdo com as proposições dos expositores nas audiências públicas. Nessa perspectiva, quanto maior a aderência de suas sugestões, maior a força dos intelectuais orgânicos no interior da Ceensi.

Em sua proposta de reforma, o Relator Deputado Wilson Filho (PTB) partiu do pressuposto de uma crise de qualidade no ensino médio, “[...] denotando a existência de problemas estruturais que se refletem no Ideb” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013i, p. 76). Entre as possíveis causas, estaria o desinteresse dos alunos por essa etapa de ensino, resultado de um currículo considerado extenso, fragmentado e apartado do mundo do trabalho. Wilson Filho (PTB) sintetizou:

A opinião quase unânime dos palestrantes foi de que o atual currículo do Ensino Médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013i, p. 77).

Diante desse quadro, o Relator propôs uma ampla reformulação, a partir da organização do currículo em um núcleo comum, composto por áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), e outro diversificado a

partir da 3ª série, onde o aluno escolheria o aprofundamento em uma das quatro áreas ou no ensino profissional⁷⁶.

Entrando na regulamentação do ensino superior, também foi proposto que os currículos dos cursos de formação de professores teriam de ser organizados em áreas do conhecimento, para atender o núcleo comum e o núcleo diversificado de disciplinas. Sobre o ensino profissional, permitiu-se que sua oferta fosse realizada em regime de parceria com os entes federados e o setor privado.

Manteve-se na proposta a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia, Sociologia e uma língua estrangeira moderna; além do estudo do conhecimento do mundo físico e natural, e da realidade social e política.

Também foram incluídos os seguintes temas transversais: prevenção ao uso de drogas e álcool; educação ambiental; educação para o trânsito; educação sexual; cultura da paz; empreendedorismo; noções básicas da Constituição Federal; noções básicas do Código de Defesa do Consumidor; importância do exercício da cidadania; ética na política; e participação política e democracia.

O Relator também sugeriu o aumento progressivo da carga horária, sendo estabelecido 7 horas-aula diárias, em um total de 1.400 horas anuais e 4.200 horas ao fim do ensino médio. Quanto ao ensino noturno, restringiu-se seu acesso apenas para maiores de 18 anos, mantendo as 4.200 horas totais a serem ofertadas em 4 anos, sendo 3.200 de efetivo trabalho em sala de aula e 1.000 horas complementares, a serem desenvolvidas de acordo com os critérios dos sistemas de ensino⁷⁷.

Nessa proposta, a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se tornou requisito para a conclusão, devendo ser, num prazo de cinco anos, aplicado em cada uma das três séries. Para fins de ingresso no ensino superior, expandiu-se a validade da nota do Exame para três anos.

Ante esse projeto de reforma, estabelecemos oito pressupostos e propostas que caracterizam o Relatório Final da Ceensi. No anexo 01, encontra-se a relação de todos os participantes das audiências públicas e sua aderência, contrariedade ou não abordagem do tema. No Quadro a seguir realizamos uma síntese dessa análise:

⁷⁶ Permitiu-se ao aluno concluinte cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outra opção formativa. Ficou estabelecido que os exames de ingresso no ensino superior teriam de levar em conta a opção formativa escolhida pelos alunos.

⁷⁷ Estabeleceu-se o prazo de 10 anos para se atingir o mínimo de 50% das matrículas no ensino em tempo integral, e 100% em 20 anos.

Quadro 05 – Posicionamento dos participantes das audiências públicas ocorridas na Ceensi

Pressupostos e propostas	Favorável/%	Contrário/%	Não se posicionou/%* *	Total
Crise do Ensino Médio	39,0	9,0	52,0	100,0
Necessidade de reformulação	56,0	7,0	37,0	100,0
Excesso de disciplinas	32,0	5,0	63,0	100,0
Organização curricular por áreas do conhecimento	26,0	11,0	63,0	100,0
Flexibilização curricular/percursos formativos	24,0	13,0	63,0	100,0
Expansão da carga horária/ensino em tempo integral*	20,0	2,0	78,0	100,0
Crítica/limitação do EM noturno	11,0	7,0	82,0	100,0
Articulação com o ensino profissionalizante/técnico*	35,0	11,0	54,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

*Esses itens não são tomados pela concepção defendida pelo setor acadêmico presente nos debates, ancoradas na formação humana integral contemplada nas DCNEM aprovadas em 2012. Refere-se, portanto, ao sentido mais próximo do simples aumento da carga horária e fornecimento de habilitação profissional.

**Não se refere a uma suposta neutralidade ou objetividade do expositor, mas, sim, pela não abordagem do tema.

Percebe-se, de início, que nem todos os palestrantes abordaram os pontos que estiveram presentes na proposta de Projeto de Lei elaborada pela Ceensi. Desse modo, a maioria dos participantes das audiências públicas não se posicionou sobre as principais alterações, ao contrário da sugestão do Relator Wilson Filho (PTB), de que teria ocorrido uma “[...] opinião quase unânime dos palestrantes” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013i, 77) sobre alguns pontos do Relatório.

O assunto menos abordado foi a limitação do ensino médio noturno, com 82,0% dos presentes não adentrando no tema, e apenas 11,0% adotando esse posicionamento. Por outro

lado, o maior consenso foi a necessidade de reformulação, defendida por mais de 50,0% dos expositores.

Desconsiderando a maioria que não se posicionou, houve ampla vantagem daqueles que estiveram de acordo com o teor das proposições, se comparado com aqueles que foram diretamente contrários. Para melhor visualização, o Quadro a seguir considera apenas aqueles que se posicionaram sobre os pontos por nós elencados.

Quadro 06 – Proporção entre participantes que se posicionaram nas audiências públicas

Pressupostos e propostas	Favorável/%	Contrário/%	Total
Crise do EM	81,0	19,0	100,0
Necessidade de reformulação	89,0	11,0	100,0
Excesso de disciplinas	88,0	12,0	100,0
Organização curricular por áreas do conhecimento	70,0	30,0	100,0
Flexibilização curricular/percursos formativos	65,0	35,0	100,0
Expansão da carga horária/ensino em tempo integral*	90,0	10,0	100,0
Crítica/limitação do EM noturno	63,0	37,0	100,0
Articulação com o ensino profissionalizante/técnico*	76,0	24,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

*Esses itens não são tomados pela concepção defendida pelo setor crítico presente nos debates, ancoradas não formação humana integral contemplada nas DCNEM aprovadas em 2012. Refere-se, portanto, ao sentido mais próximo do simples aumento da carga horária e fornecimento de habilitação profissional.

Percebe-se maior proporção daqueles que defenderam as mudanças sugeridas no relatório final da Ceensi, se comparada com seus opositores. Quase 90,0% dos que se posicionaram endossaram a ideia de que o ensino médio estaria em uma profunda crise, que justificaria sua reformulação. A proposta de organização de um currículo flexível, organizado

por áreas do conhecimento, também possuiu grande aderência, atingindo 70,0%. O ponto mais controverso, com porcentagens mais equilibradas, foi a crítica/limitação do ensino noturno, com 63,0% favoráveis e 37,0% contrários.

Diante desse cenário, quais seriam os intelectuais orgânicos que pautaram o Projeto de Lei sugerido pela Ceensi? E, por outro lado, quais foram os intelectuais orgânicos que tentaram fazer frente a tais propostas no interior da Comissão?

A partir da observação da tabela que apresentamos para sistematizar o posicionamento dos debatedores, que consta nos Anexos deste trabalho, identificamos os intelectuais orgânicos que mais tiveram propostas contempladas no Relatório, a saber: Daniel Queiroz Sant'Ana (Consed), João Batista de Oliveira (IAB), Manuela Braga (Ubes), Simon Schwartzman (IETS) e Priscila Fonseca da Cruz (TPE). Por outro lado, aqueles que tiveram suas recomendações menos contempladas foram: Carmen Sylvia Vidigal Moraes (Cedes), Dante Henrique Moura (ANPEd), Celso João Ferreti (Cedes), Monica Ribeiro da Silva (ANPEd).

Relacionando esses intelectuais orgânicos com o Quadro 06, identificamos que os setores que tiveram suas proposições atendidas foram o privado/empresarial (TPE, IAB, IETS), governamental estadual (Consed) e estudantil (Ubes). Por outro lado, os críticos das propostas eram todos provenientes do campo acadêmico, representados pelo Cedes e pela ANPEd.

O setor governamental estadual, representado pelo Consed, esteve, desde o início, estreitamente relacionado com os trabalhos ocorridos na Ceensi. Em audiência pública, Daniel Queiroz Sant'Ana (então secretário de Educação do Estado do Acre), afirmou que o Consed teria criado um grupo de trabalho, em parceria com o MEC, para construir uma proposta para a reformulação dessa etapa. O documento intitulado "Propostas para o avanço do ensino médio" foi encaminhado para a Ceensi e entregue pessoalmente ao Ministro da Educação Aloízio Mercadante⁷⁸ (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013a).

Representantes da Ceensi também compareceram a uma reunião nacional do Consed ocorrida no Estado do Maranhão, que discutiu, entre outros assuntos, os rumos do ensino médio⁷⁹. Além disso, a proposta dos secretários estaduais foi incorporada no documento orientador para a realização dos seminários regionais⁸⁰. Tal articulação foi reconhecida

⁷⁸ Conforme consta em reportagem publicada no site do Consed. Cf.: <https://bit.ly/2Ro7gEs>. Acesso em: 22 jan. 2019.

⁷⁹ Cf.: <https://bit.ly/2RjeM3r>. Acesso em: 22 jan. 2019.

⁸⁰ Cf.: <https://bit.ly/2G5UBnV>. Acesso em: 26 jan. 2019.

durante as audiências públicas, respectivamente, pelo Presidente Reginaldo Lopes (PT) e pelo Relator Wilson Filho (PTB):

Só para situar um pouco aqui o nosso trabalho da Comissão. [...] a Comissão é de estudo, para propor uma reformulação do ensino médio no Brasil. [...] Em paralelo estamos iniciando, em cada Estado brasileiro, também os nossos seminários estaduais, junto com todos os secretários Estaduais de educação. O Consed está junto no processo, o Ministério da Educação, e estamos construindo conjuntamente algumas propostas para o nosso ensino médio. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013e, [n.p.]).

Eu, particularmente, já havia estado com os secretários estaduais de Educação no Estado do Maranhão, ao lado da [Deputada] Professora Dorinha, ao lado do presidente Reginaldo, em um evento do Consed, em que estavam 23 dos 27 Estados. E eu pude trocar experiências e pedir ajuda do Consed, pedir ajuda dos senhores, porque se essa Comissão existe, e se esse tema está sendo debatido, é porque os nossos jovens de todos os nossos Estados estão precisando ter a oportunidade de participar de um ensino médio muito melhor e muito mais atraente, como foi muito bem falado pelos senhores (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013b, [n.p.]).

No documento “Propostas para o avanço do Ensino Médio” não existe, como o título pode sugerir, a indicação de um modelo a ser adotado, mas apenas “[...] recomendações que podem contribuir para ressignificar o ensino médio, a partir das políticas educacionais em curso” (CONSED, 2013, p. 8).

De início, é reconhecida uma série de entraves para o avanço dessa etapa: universalização do acesso; consolidação de uma identidade curricular, que seria fragmentada, conteudista, academicista e enciclopédica; formação inicial e continuada dos professores; estrutura física das escolas; oferta excessiva no período noturno; entre outras (CONSED, 2013, p. 14-15).

Basicamente, a proposta do Consed consistiu na defesa de aumento no financiamento específico para o ensino médio, particularmente por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi). Quanto ao currículo e ao ensino noturno, em síntese, sugeriram viabilizar a inclusão de temas transversais para fomentar a interdisciplinaridade e um programa de bolsas para incentivar a permanência de estudantes menores de 18 anos no ensino diurno (CONSED, 2013).

Embora o Consed, nesse documento, não encaminhe uma proposta mais objetiva, Daniel Sant’Ana, representando a entidade, trouxe algumas proposições:

Países que têm tido um bom desempenho no Pisa, aquela avaliação internacional da OCDE, [...] estão gradativamente abolindo essa lógica da organização curricular por disciplinas e concentrando em áreas [do conhecimento]. [...] Talvez um formato que se aproxime daquele desenho antigo, do científico, do clássico e do técnico, que foi uma experiência positiva que infelizmente ficou para trás. Não querendo colocar a coisa de uma forma saudosista, [...] mas é uma das múltiplas possibilidades de reorganização curricular (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013a, [n.p.]).

Outro grupo que teve suas recomendações atendidas no âmbito da Comissão foi o privado/empresarial, que também possui articulações com o Consed. Na lista de parceiros do Conselho, encontram-se as seguintes organizações privadas: Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Gerdau, Instituto Natura, Fundação Santillana, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna⁸¹.

Dos parceiros do Consed, o único representado diretamente na Ceensi foi o Movimento Todos pela Educação (TPE), por meio da sua presidente-executiva Priscila Cruz⁸². Com vínculos diretos e/ou indiretos – no presente e/ou no passado – com o setor empresarial, também estavam presentes João Batista de Oliveira⁸³ e Simon Schwartzman⁸⁴.

A exposição da representante do TPE foi a que mais se aproximou do resultado final do Relatório da Ceensi. De início, Priscila Cruz tratou sobre a crise existente no ensino médio, revelada pela queda dos índices de matrícula e pelo baixo crescimento do Ideb:

Vou falar da matemática [...], que é o ponto mais crítico do ensino médio. A gente está desde 1999 no mesmo patamar de aprendizagem, [...] [estamos] o tempo inteiro oscilando nesse patamar entre 9% e 11% dos jovens com aprendizado adequado em matemática. Nesse mesmo período a gente quase dobrou o investimento *per capita* no ensino médio. Então alguma coisa no desenho do ciclo não está respondendo a esse incremento de recursos, por isso que é importante a gente fazer uma reformulação do ensino médio, senão [vamos] continuar a ter essa situação de baixa aprendizagem (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

Na concepção de Cruz, existiam entraves que impossibilitavam a melhora do ensino médio, a despeito do aumento dos investimentos. Seriam: baixa carga horária; baixo aproveitamento dos alunos provenientes do ensino fundamental; excesso de oferta no ensino noturno; formação de professores; e – considerado o principal entrave – o currículo.

Acerca do ensino noturno, Cruz afirmou que sua oferta excessiva gerava baixos índices de produtividade (frequência irregular de alunos e professores; baixa carga horária) e desistência. Desse modo, defendeu que o ensino noturno deveria ser apenas para casos especiais: “Ensino médio é de dia, ensino médio é diurno, é educação básica [...] Então acabar

⁸¹ Cf.: <<https://bit.ly/2RksW4r>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

⁸² Possui histórico de atuação em ações voluntárias e em instituições do Terceiro Setor, sendo uma das fundadoras do TPE e presidente-executiva da organização. Cf.: <<https://bit.ly/2Sb2Dlz>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

⁸³ É fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB), ex-secretário-executivo do MEC na gestão FHC e idealizador do programa “Acelera Brasil”, do Instituto Ayrton Senna. Colabora com o Instituto Millenium, *think tank* dos ideais liberais no Brasil. Cf.: <<https://bit.ly/2sSUYKK>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

⁸⁴ Pesquisador pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS). Ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 1994 e 1998. Realizou trabalhos junto ao Banco Mundial e à Unesco. Também colabora com o Instituto Millenium. Cf.: <<https://bit.ly/2sOfE6t>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

com ensino médio noturno é uma das primeiras coisas, tem de ser só em casos excepcionais” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

Sobre os professores, Cruz contestou a qualidade dos cursos de formação inicial e destacou a falta de profissionais para algumas áreas, como Física, Química e Matemática. Cruz também afirmou que a maior parte dos profissionais são formados em instituições privadas de ensino, então, em sua concepção, tratar desse público seria estratégico para a questão da qualidade. Ainda questionou a qualidade dos professores formados na modalidade de Ensino a Distância (EAD), afirmando que o ofício do professor seria uma atividade essencialmente prática.

80% dos professores [são] formados na rede privada. Então é com a rede privada que [também vamos] ter que lidar. A gente acaba pensando muito nas federais, nas públicas, nas estaduais, mas é o ensino superior privado que é o nosso público mais estratégico, que forma grande parte dos professores da educação básica. [...] Eu questiono muito o ensino a distância, [...] para preparar um professor, que é uma atividade basicamente prática. [...] Acho que temos de ter uma ação mais estratégica em relação a isso. Lá no Todos [pela Educação] [temos] feito vários grupos, com grupos universitários privados, para falar justamente disso. Acho que se a gente não encarar isso, dificilmente [vamos] conseguir melhorar a formação dos professores (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

Cruz também fez outra crítica a parcelas do setor privado, relacionada com a ambição de se apropriar dos recursos advindos da exploração do petróleo no pré-sal⁸⁵, sugerindo que também seria importante investir na valorização salarial do professor⁸⁶:

Eu tenho visto uma movimentação incrível (principalmente de setores privados, e outros) já com o "olho desse tamanho" para esse recurso [do pré-sal]. Ou a gente cria coragem de colocar no contracheque, ou [vamos] desperdiçar esse recurso, vai virar lama (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

Sobre tais comentários de Cruz, faz-se necessário realizar alguns adendos. Ressaltamos que as críticas dirigidas ao setor privado não são uma contradição com o tipo de ação que o TPE exerce. Martins (2013) afirma que o principal objetivo dessa organização é dar direção para o empresariado atuante no campo educacional. Portanto, tal tarefa também presume conflitos no interior da classe burguesa.

Atualmente a Kroton Educacional é a maior empresa do mundo no ramo da educação superior, mas não possui um histórico de articulação com o TPE, que surgiu no interior do capital siderúrgico e financeiro nacional, particularmente do Grupo Gerdau e do Banco Itaú. Ao mencionar a criação de espaços de reunião com os atores da educação superior privada, o TPE visa reorientar a ação desses grupos de acordo com seus princípios. Como afirma

⁸⁵ Reservas petrolíferas em águas profundas (na camada geológica denominada de pré-sal) descobertas pela Petrobrás em 2006.

⁸⁶ A questão sobre o investimento dos *royalties* advindos da exploração do petróleo no pré-sal ocorreu no contexto de discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014.

Gramsci (2014, p. 25), o papel dos intelectuais orgânicos é justamente organizar sua classe social para que conquiste e/ou mantenha sua hegemonia, em uma “[...] função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual”.

No entanto, existem disputas e conflitos na direção desse processo. Priscila Cruz, que se movimenta nesse meio e possui uma visão privilegiada, deixa um rastro na sua fala que ilustra a ânsia do setor privado de se apropriar dos recursos públicos e angariar o maior número possível de estudantes/matrículas, com pouca preocupação com o quesito da “qualidade” da educação, que é justamente uma das bandeiras levantadas pelo TPE.

Retornado ao ensino médio, Cruz elegeu o currículo como o problema principal, classificando-o como extenso e superficial, com muitas disciplinas, e desinteressante para os estudantes:

A gente têm escolas de educação em tempo integral no Brasil, com infraestrutura, [...] com isso que é o mínimo, e mesmo assim [não temos] conseguido avançar. Por quê? Pela questão curricular, pelo desenho do currículo. A escola pode ser excelente, [mas] com esse currículo imposto no ensino médio, não tem gestão, não tem escola, não tem rede que dê conta de fazer um ensino bom (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

Como uma saída mais rápida e adequada, a expositora viu no Enem o principal instrumento para induzir a reformulação do ensino médio, no sentido de implementar a flexibilização curricular, além de se firmar como avaliação de larga escala:

Hoje o Enem, por razões óbvias, é o principal indutor do currículo do ensino médio. O Enem tem todas as possibilidades técnicas de ser por áreas [do conhecimento] [...] ele pode conjugar, numa mesma prova, [...] mais ciências, mais humanas, mais artes...enfim, isso é possível com Enem atual. [...] Qualquer mudança de magnitude maior precisa de um início [...] Na minha opinião, é o Enem. Hoje ele é o principal instrumento de indução (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

De acordo com a proposta de Cruz, o currículo a ser induzido pelo Enem deveria ser flexível (com percursos formativos a serem escolhidos pelos alunos, incluindo o ensino profissional), com aumento da carga horária e fomento ao uso de tecnologias nas salas de aula. Também destacou a necessidade do estabelecimento de expectativas mínimas de aprendizagem por meio de uma Base Nacional Comum – pauta que ganharia força nos anos seguintes.

Ao acompanhar todas as discussões ocorridas no âmbito da Ceensi, percebemos que o TPE possuía prestígio entre os deputados, sendo reconhecida como organização especialista na área. Um fato que nos chamou a atenção foi a participação expressiva no debate da representante do TPE. Isso foi mencionado, respectivamente, pelo Presidente Reginaldo Lopes (PT) e pelo deputado Raul Henry (PMDB):

Quero aqui passar a palavra para os que foram... já estão todos inscritos. Isso é o tamanho da sua repercussão, Priscila. Todos se inscreveram (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

Em primeiro lugar eu quero parabenizar a Priscila pela apresentação. Realmente, como disse o professor [Deputado] José Linhares, foi a mais ampla, mais estruturada, mais completa que nós tivemos aqui, e também foi a que teve maior Ibope⁸⁷ nessa Comissão Especial (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

Além disso, alguns deputados repercutiram um dado divulgado pelo TPE no relatório “De olho nas metas”⁸⁸, acerca do baixo aprendizado dos estudantes do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com esses dados, apenas 10% dos alunos concluintes teria aprendido adequado em Matemática⁸⁹:

Paulo Rubem Santiago (PDT): Por coincidência foram publicados, a menos de 10 dias, os indicadores do [relatório] "De olho nas metas 2012" que são produzidos pelo movimento Todos Pela Educação. Esses indicadores [...] mostram uma profunda disparidade, do ponto de vista do desempenho esperado pelos alunos na escrita, na leitura e na matemática (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013d, [n.p.]).

Izalci (PSDB): Basta ver o resultado agora da matemática, apenas 10% dos alunos do ensino médio concluintes sabendo alguma coisa de matemática. [...] Então é lamentável, realmente (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013d, [n.p.]).

Artur Bruno (PT): Aquele estudo que o movimento Todos Pela Educação recentemente publicou, mostrando que apenas 10% dos alunos do 3º ano do ensino médio sabem a matemática que deveriam saber, e 29% a língua portuguesa. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013b, [n.p.]).

Ainda pelo empresariado, João Batista de Oliveira fez uma fala, em linhas gerais, na mesma direção que Cruz⁹⁰, porém mais centrada na questão do ensino profissionalizante. Oliveira disse que o Brasil fazia um ensino médio na contramão do que era feito no restante do mundo, pois obrigava todos os estudantes a cursarem a mesma escola, sem flexibilização de percursos. Também afirmou que havia uma preferência em incorporar os concluintes no ensino superior, em prejuízo do oferecimento de uma formação técnica de nível médio. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013f).

Para o expositor, considerando o tipo de economia do Brasil, seria mais adequado o foco na formação profissionalizante, para aumentar as chances de empregabilidade dos futuros trabalhadores:

A única outra informação que eu acrescentaria são os dados do estudo recente da CNI [Confederação Nacional da Indústria] mostrando que os alunos egressos do

⁸⁷ Empresa que realiza pesquisas de mercado. No linguajar popular o nome da empresa virou sinônimo de audiência e prestígio.

⁸⁸ Cf.: <<https://bit.ly/2HC57FT>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

⁸⁹ O então presidente do Inep Luiz Claudio Costa relativizou, em reportagem no G1, a metodologia usada para a produção desses dados, dizendo que as metas tomadas como parâmetro pelo TPE são acima daquelas estipuladas no PNE, e que o nível de proficiência mínimo adotado no levantamento é de 70%, o que pode ser considerado elevado para a realidade educacional do Brasil. Freitas (2018) afirma que estipular metas que não podem ser alcançadas é uma das estratégias dos reformadores empresariais para a criação de um clima de caos educacional, necessário para emplacar as reformas pretendidas pelo mercado. Cf.: <<https://glo.bo/2RmuZFh>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

⁹⁰ Oliveira, ao contrário de Cruz, não abordou as temáticas de aumento da carga horária e ensino noturno.

Sistema S têm uma maior chance de empregabilidade, maior rapidez para conseguir emprego no mercado de trabalho, e 25% de bônus em relação a outras pessoas com nível técnico. Então nós temos todas as razões do mundo, os modelos de outros países, as evidências do mercado de trabalho do nosso país e de outros, que sugerem que seria muito mais adequado para a economia e para as pessoas se tivéssemos uma enorme diversificação no ensino médio, e que metade ou mais desse ensino fosse voltado para as ocupações para as quais existem emprego, para as quais existem serviços, para as quais inclusive a gente importa mão de obra de outros países (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013f, [n.p.]).

No final de sua fala, Oliveira trouxe possíveis explicações do porquê o Brasil continuar com tal modelo de ensino médio. Primeiramente, ele citou um elemento de cunho cultural, dizendo que o brasileiro teria resistência em exercer trabalhos manuais, “o trabalho que suja a mão”, considerado de segunda classe. Em seguida, embora não deixe claro, entendemos que ele mais uma vez traz a questão da cultura, afirmando existir uma preferência da população pelo ensino superior, o que, em sua concepção, seria um equívoco, pois não existiria lugar para todos com essa formação no mercado de trabalho:

Mas talvez outras explicações, por exemplo, o entendimento da sociedade. Se você pega um jovem e mostra para ele que quem tem ensino superior ganha três vezes mais do que quem tem ensino médio, ele vai ficar tentado. O que ele não sabe é que vai morrer no meio do caminho; e que no “pau de sebo” [sic] só tem um que sobe, os outros todos descem (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013f, [n.p.]).

Na concepção do expositor, outra causa seria o corporativismo de grupos profissionais que fazem pressão para reserva de mercado de trabalho, resultando no grande número de disciplinas. Em seguida, Oliveira ressaltou a baixa qualidade de reflexão, que resultaria em uma “teimosia” em seguir um modelo de ensino próprio, diverso do resto do mundo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013f).

Continuando, Oliveira exaltou a disciplinarização que as escolas técnicas produzem nos futuros trabalhadores, algo que o ensino regular não estaria fazendo. E isso explicaria, também, o maior rendimento daqueles que possuem a formação técnica:

A escola técnica boa, [...] ela ensina muito esses valores, a escola acadêmica não ensina [...] e muitas vezes pervertem esses valores. A escola pública brasileira, de um modo particular, ela é extremamente perversa nesse sentido, é uma escola que não valoriza a pontualidade, que não valoriza a exaço, que não valoriza o cumprimento dos deveres. Como é que você vai formar uma força de trabalho, que foi formada em um contexto onde essas coisas não são um valor? [...] Uma das razões pelas quais a formação profissional é um mecanismo adequado de gerar renda para as pessoas é que além de habilidades cognitivas e técnicas importantes, ela é melhor para ensinar habilidades não cognitivas do que a educação acadêmica, tal como a concebemos e fazemos no Brasil (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013f, [n.p.]).

Em seguida, sem explicitar qual era a organização citada, o palestrante possivelmente criticou a Confederação Nacional da Indústria (CNI), considerando sua atuação tímida, e mencionando um suposto “oportunismo” político:

E, eventualmente, oportunismo. Quando você vê, por exemplo, a Confederação das Indústrias não brigar por isso [reformulação do ensino médio] (e é ela que paga o custo dessa educação mal feita, porque ela tem que fazer o retrabalho), é estranho. Será que por ter uma brecha no Pronatec ela fala “não, eu ganho meu dinheiro, aqui eu vou ter mais uma comissãozinha, deixa que eu me viro”. Então não dá para explicar por que um país como o Brasil não se incomoda em ser diferente do resto do mundo, o único que é dessa forma (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013f, [n.p.]).

Consideramos esse argumento, mesmo do ponto de vista do mercado, contraditório, pois o Sistema S, por meio do Pronatec, obteve um grande incremento na oferta de vagas de cursos profissionalizantes, e, conseqüentemente, aumento na incorporação de recursos públicos. Oliveira classificou o Pronatec como um “remendo”, uma “gastação de dinheiro apressada”, que não iria levar a “lugar nenhum”; além de distrair o país de sua grande missão, que seria o ensino técnico e a necessária flexibilização do ensino médio (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013f). Ademais, a crítica de Oliveira denota uma intencionalidade de direção do empresariado, condizente com sua atuação de intelectual orgânico, embora sem o mesmo poder de influência de outros intelectuais orgânicos coletivos, como o TPE e outras organizações de maior capilaridade.

Adiante, alinhado com os pressupostos colocados por Cruz e Oliveira, Simon Schwartzman criticou os índices de evasão do ensino médio, as dificuldades de aprendizagem dos alunos do período noturno, bem como o currículo considerado obsoleto, enciclopédico e não alinhado com o ensino profissional. Comparando com o modelo estadunidense e europeu, o expositor estabeleceu três equívocos para essa etapa de ensino: a falta de trajetórias específicas, fazendo todos seguir o mesmo caminho; a formação profissional como uma formação adicional, não como uma alternativa de escolha; e a indução exercida pelo Enem para a abordagem de todas as áreas do conhecimento (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013g).

Na concepção de Schwartzman, o modelo curricular do ensino médio deveria ser flexibilizado, se alinhando com o modelo europeu (especialização por escolas) ou com o *high school* estadunidense (escolha de percursos em uma mesma escola).

Costumam dizer: mas não é cedo demais para escolher? Mas a alternativa é ele [estudante] não fazer nada. Ele tem de 15 matérias; faz um pouquinho de cada uma e não aprende nada de nenhuma delas. Então se a pessoa se aprofunda numa área, ela vai continuar nessa área e pode até mudar depois, porque ela já sabe o que é estudar. Então se eu já entendi bem ciências naturais, eu posso até mudar para outra (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013g, [n.p.]).

Ao contrário de Cruz, que enxergava no Enem um possível indutor da reforma, Schwartzman afirmou que o Exame reforçava a estrutura curricular enciclopédica:

[...] Eu não posso estar obrigado a aprender tudo porque a lei exige, e depois ter de fazer o exame, que é o Enem, onde vai ser cobrado tudo. O Enem tem um efeito muito pernicioso porque obriga todo mundo a fazer o mesmo programa. E esse programa é extenso, e ele não dá alternativa de formação (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013g, [n.p.]).

O expositor defendeu que era necessário investir mais em educação, mas chamou atenção para a necessidade de se transformar as condições nas quais os recursos seriam investidos. Ressaltou que o bom ensino técnico não poderia abandonar as competências gerais (Português, Matemática e Inglês) e também deveria permitir a progressão dos estudos para o nível superior (equivalência de diplomas). Também, ao contrário de Cruz, não fez uma defesa da escola em tempo integral, mas defendeu que a carga horária fosse aumentada para no máximo 6 horas diárias (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013g).

Da mesma forma que Oliveira, Schwartzman explorou alguns pontos que poderiam explicar a permanência do modelo de ensino médio que se desejava reformar. Citou algumas concepções consideradas equivocadas, que impediam a superação do modelo, como as categorias de educação integrada e politécnica.

Nós temos algumas concepções equivocadas, que elas estão muito em voga nos nossos meios educacionais, que eu acho que atrapalham também essa discussão. Primeiro tem um conceito de politecnia [...] ele é muito comum [...] nos Institutos [Federais] de Tecnologia [...], é uma palavra que alguns educadores buscaram em Gramsci, que é um marxista italiano. [...] Dizia que o trabalho manual e trabalho intelectual tem que seguir juntos, não pode separar, é uma coisa só. [...] Só que na verdade acaba sendo uma justificação para não permitir que o ensino técnico se desenvolva como uma coisa independente. E é um preconceito muito grande contra a formação para o mercado de trabalho. É muito comum na área de educação achar que uma educação que prepare a pessoa para o mercado de trabalho aliena, [...] não consegue pensar, ter pensamento crítico [...] quando na verdade uma coisa não tem nada a ver com a outra. [...] O caso da Alemanha é um bom exemplo. As pessoas são formadas para o mercado de trabalho, como bons profissionais, e são sindicatos organizados, politizados, atuantes. Uma coisa não tem nada a ver com a outra. E a cidadania se faz em grande parte capacitando as pessoas para o mercado de trabalho (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013g, [n.p.]).

Aqui aparece, novamente, a disputa existente sobre a concepção de educação e formação no ensino médio. O expositor criticou, justamente, as categorias que embasavam as Diretrizes Curriculares Nacionais como um fator de entrave para a reforma curricular. Percebe-se, portanto, que subjaz em sua proposta outra concepção de educação, oposta daquela presente nas DCNEM aprovadas em 2012.

Outra organização que recomendou um modelo de ensino médio compatível com a proposta final elaborada pela Ceensi foi a União Brasileira de Estudantes Secundaristas

(Ubes). Apesar de não possuir histórico de articulação com o setor empresarial, a fala da então Presidente Manuela Braga⁹¹ defendeu um modelo de ensino médio similar.

Braga afirmou que existia uma crise de qualidade, de conteúdo e de identidade no ensino médio.

Hoje tem uma falta de identidade da escola com estudante, e do ensino médio em especial. É uma falta de identidade gritante. A gente não consegue dizer hoje [...] qual o papel do ensino médio na condução do Brasil, qual o papel do ensino médio da vida da juventude, o que modifica o estudante fazer ou não fazer o ensino médio. [...] Nós passamos ali 4 horas aula trancafiados, dentro de uma sala de aula, aprendendo conteúdos que nunca mais vão nos servir, que não tem nenhuma identidade com a juventude, nenhuma identidade com nossos anseios, nenhuma identidade com nossas perspectivas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013h, [n.p.]).

A presidente da Ubes utilizou palavras fortes – tão fortes quanto as palavras dos representantes do empresariado – para criticar essa etapa de ensino: “O nosso ensino médio, eu diria hoje sem medo de errar, é um ensino médio de farsa, que desagrada estudantes, professores, a comunidade acadêmica” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013h, [n.p.]). Braga sugeriu um currículo flexível, composto por um núcleo comum (organizado em áreas do conhecimento) e outro diversificado:

A Ubes vêm desenvolvendo uma opinião que [devemos] ter no currículo do ensino médio, um currículo com base nacional comum, em que todos os estudantes tenham as mesmas disciplinas, que seriam divididas em áreas de conhecimento, como hoje já acontece no Enem; [...] e uma base nacional diversificada, em que o estudante pudesse escolher com a comunidade [...]. E que também possibilite a nós estudantes (por exemplo, eu que quero ser [futuramente] engenheira civil) poder já no meu ensino médio ter disciplinas eletivas, da área de exatas, da matemática, da física, da química (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013h, [n.p.]).

A expositora ainda defendeu a articulação com o ensino profissional, tendo em vista preparar a juventude para o mercado de trabalho e fomentar o desenvolvimento econômico do país:

A gente chegou em um momento [no qual] para o Brasil continuar nesse ritmo de desenvolvimento, ou até desenvolver ainda mais, a gente precisa formar mão-de-obra qualificada. [...] De que o estudante possa, terminando esse ciclo da educação básica, estar preparado já para o mundo do trabalho [...], então que o ensino médio tenha uma parte do ensino integrado ao ensino técnico (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013h, [n.p.]).

Em resumo, ocorreram convergências entre algumas recomendações da Ubes e do setor privado/empresarial. Embora a concepção de educação declarada pela representação estudantil fosse outra – tendo em vista a defesa de uma educação emancipadora, laica e comprometida com a justiça social –, seu pronunciamento foi ao encontro dos intelectuais

⁹¹ Ao ser eleita em 2011, era estudante do Instituto Federal de Ensino de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e militante da União da Juventude Socialista (UJS). Disponível em: <<http://bit.ly/2XkXnzs>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

orgânicos do empresariado ao reforçar a concepção de uma crise do ensino médio, que deveria ser resolvida rapidamente por uma reforma. Desse modo, a Ubes desconsiderou a existência de Diretrizes curriculares recém-aprovadas que visavam justamente dar outro significado para essa etapa de ensino⁹².

Em contrariedade aos pressupostos elencados até aqui, no âmbito da Ceensi, o único segmento que fez oposição organizada foi o acadêmico, por meio dos representantes do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Carmen Sylvia Vidigal Moraes⁹³, representando o Cedes, e Dante Henrique Moura⁹⁴, representando a ANPEd, destacaram em suas falas a conjuntura de disputas pelo ensino médio, tendo em vista a discussão de uma reformulação que caminhava no sentido contrário à concepção de educação presente nas DCNEM recém-aprovadas.

Carmen Moraes se contrapôs ao discurso de crise no ensino médio – da forma como colocado pelo empresariado, simplesmente como justificativa para uma reforma –, citando a necessidade de inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, bem como os baixos investimentos públicos nessa etapa. Moraes também identificou uma disputa no âmbito governamental, e criticou os intelectuais orgânicos que partilhavam/partilham das teses da Teoria do Capital Humano, como Cláudio de Moura e Castro, João Batista de Oliveira – cujo pronunciamento analisamos acima – e Maria Helena Guimarães de Castro.

Se hoje nós não temos mais a hegemonia do pensamento único nos governos, a disputa política é bastante acirrada, [...] tanto na mídia como no âmbito governamental, como nos mostram recentemente as discussões das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Médio. Bem como aprovação do Pronatec, e até recentemente a escolha da professora Claudia Costin para a Secretaria de Educação Básica do MEC (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012a, [n.p.]).

⁹² Não iremos desenvolver aqui, tendo em vista o objetivo da pesquisa, o histórico e a dinâmica da representação da Ubes, fator que pode contribuir para o entendimento desse posicionamento. Entretanto, é necessário fazer o adendo de que a crítica da representação estudantil aos problemas do ensino médio era realmente válida. De fato, o ensino médio ainda não está democratizado e sofre com diversos problemas relacionados à evasão, repetência, financiamento, falta de professores, etc. Porém, em nossa avaliação, não houve a percepção por parte da Ubes das disputas e da correlação de forças existente na Ceensi. Nessa conjuntura, argumentamos que a disputa principal dizia respeito a uma concepção de educação oposta às DCNEM recentemente aprovadas. Diretrizes, inclusive, que eram convergentes com os princípios defendidos pela Ubes. Assim, ao limitar a crítica apenas à crise do ensino médio, acreditamos que, na prática, ocorreu reforço dos argumentos empresariais – postura que a Ubes iria rever ao longo do processo do PL nº 6.840/2013.

⁹³ Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e professora titular da mesma instituição. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4971024492460323>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

⁹⁴ Doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e coordenador do Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação da ANPEd. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1720357515433453>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

Nesse contexto de disputas com o setor privado, ocorrido no âmbito das DCNEM para o ensino profissional, do Pronatec e na polêmica envolvendo Claudia Costin⁹⁵, Moraes reconheceu a posição de desvantagem em que se encontrava o setor acadêmico:

Em outros termos, o que eu quero dizer, é que nós da universidade pública, das entidades acadêmicas [...] nós temos propostas exequíveis, as quais não se operacionalizam porque interesses em disputa opostos ao da população brasileira não permitem fazer avançar políticas democráticas. É interessante observar a esse respeito, que quando criticamos a instrumentalização econômica da educação, quando propomos sair do pragmatismo economicista de colocar a educação escolar a serviço unicamente de interesses empresariais, [...] nossas propostas [de] educação integrada, educação técnica, [...] formação humana e o trabalho como princípio educativo – e as políticas que as implementam – são vistas muitas vezes como eivados de romantismo de esquerda, destituídas de fundamento, de pertinência e, principalmente, de viabilidade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012a, [n.p.]).

Na mesma linha de Moraes, Dante Moura afirmou que a aprovação das DCNEM foi uma vitória dos trabalhadores em educação, pois as Diretrizes não submetiam a formação humana às demandas econômicas, ao mesmo tempo em que não desconsiderava a necessidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Em seguida, Moura questionou a legitimidade de se discutir uma reforma logo após a aprovação das novas Diretrizes:

A partir disso [aprovação das DCNEM], nós da ANPEd levantamos o seguinte questionamento: por que, então, [...] não entrar as atividades dessa Comissão não em mais uma reforma do ensino médio, [mas] sim em como materializar o que está colocado nessas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio? Por que, afinal de contas, [...] o ensino médio brasileiro não funciona? Por falta de projetos? Por falta de propostas? Por falta de reformas? Ou por falta de condições materiais concretas para que ele efetivamente possa acontecer no sentido de atender aos interesses e as necessidades da classe trabalhadora brasileira? (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012a, [n.p.]).

Moura ainda destacou que a maioria das escolas de ensino médio não possuía estrutura física adequada (como laboratórios, bibliotecas, espaços socioesportivos) e pessoal docente com salário e plano de carreira. A partir disso, o expositor questionou: “O que falta é reforma, ou o que falta é a garantia dessas condições?” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012a, [n.p.]).

Concordando com Moraes, Moura também criticou a Teoria do Capital Humano, afirmando que a educação não teria capacidade de responder às demandas advindas das transformações do capitalismo, como a desindustrialização e a reestruturação produtiva. Sendo assim, o que estaria em disputa, de acordo com o expositor, seria um projeto educacional de conformação de indivíduos ao sistema, e não a capacidade da educação de dar

⁹⁵ A notícia que Claudia Costin, então Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi convidada pelo Ministro da Educação Aloizio Mercadante para ocupar o cargo de Secretária de Educação Básica, gerou grande mobilização no campo acadêmico, como citou Moraes. Um conjunto de docentes lançou um Manifesto contra a indicação de Costin, vista como alinhada aos interesses privatizantes e empresariais na educação. Posteriormente, Costin rejeitou o convite do Governo. Cf.: <<https://bit.ly/2Sis84R>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

respostas para as contradições da economia capitalista. Nessa esteira, também criticou o Pronatec, pois atuava no sentido contrário à integração entre formação geral e técnica, além de financiar a iniciativa privada, particularmente o Sistema S (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012a).

Em outra audiência pública com a presença do segmento acadêmico, estiveram Celso João Ferreti⁹⁶ e Mônica Ribeiro da Silva⁹⁷, representando respectivamente o Cedes e a ANPEd.

Na esteira dos outros expositores, Celso Ferreti iniciou sua fala reconhecendo o cenário de disputas em que se encontrava, no qual diferentes categorias assumiam variados sentidos (como ensino integral, trabalho, pensamento crítico, etc.), a depender de qual concepção de educação se defendia. A partir disso, o expositor deixou claro qual a perspectiva de ensino médio que ele compactuava: a de formação humana integral, tomando o trabalho como princípio educativo, conforme originalmente pensado por Karl Marx e Antonio Gramsci, e que embasava as DCNEM recém-aprovadas.

Este ensino médio integrado, da perspectiva que eu estou colocando, [...] deve ser elaborado curricularmente, no meu entender, a partir da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Outro conjunto de termos que também pode ser lido como das mais diferentes maneiras. Eu vi aqui lido de uma maneira diferente da que eu entendo. Trabalho aqui aparece muito fortemente [...] [como] formação de caráter instrumental. Da minha perspectiva, formação profissional integrada ao ensino médio significa formar um sujeito que saiba trabalhar, que saiba fazer, que conheça os fundamentos científicos das técnicas e do trabalho que realiza, e que seja capaz de ter uma visão crítica, não apenas a respeito do que faz, mas a respeito das relações de produção, ou seja, do lugar que ele ocupa e do lugar que ocupa o seu patrão (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013j, [n.p.]).

Ferreti concordou que era necessário rever o alto número de disciplinas no ensino médio, mas advertiu que “[...] isso implica muito estudo, muito trabalho [...] para discutir quais são as disciplinas fundamentais, que não são só Português e Matemática” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013j, [n.p.]). Além disso, também criticou os argumentos levantados para a defesa da flexibilização curricular:

O atendimento à diversidade, no meu entender, não se faz tendo um conjunto de disciplinas básicas [...] que podem ser escolhidas mais ou menos a granel pelos Estados ou pelos alunos. Isso me faz lembrar proposta curricular dos Estados Unidos nos anos 50. Então não é por aí. Podemos atender a diversidade de outra forma. É preciso atender a diversidade, porque é preciso reconhecer que os alunos que vão para escola são diversos; mas o atendimento diverso, dependente do acolhimento diverso, e não da oferta de um monte de vias. Porque senão nós vamos substituir a

⁹⁶ Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC) de 1985 a 2008. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7059701152978463>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

⁹⁷ Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1079110450785932>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

segmentação que hoje está condenada, por outro tipo de segmentação (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013j, [n.p.]).

Da mesma forma que Ferreti, Moraes e Moura, Mônica Silva também considerou que as discussões sobre o ensino médio no interior da Ceensi eram, realmente, disputas entre diferentes projetos de educação. Para Silva, essa etapa da educação básica adquiriu centralidade nas discussões sobre educação na América Latina, devido sua importância estratégica.

Silva se opôs ao julgamento de que o ensino médio carecia de uma identidade e que o currículo seria demasiado rígido, e reafirmou que tais críticas foram respondidas na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) e pelas DCNEM de 2012:

Nós que há tempos discutimos isso [ensino médio] [...] uma das grandes questões era a da suposta falta de identidade hoje, e a falta de identidade que outrora marcou o ensino médio. A LDB de certo modo resolve isso: o ensino médio é educação básica, educação de base e, portanto, a mesma para todos e todas os brasileiros e as brasileiras. Ainda que se permita alguma diversificação depois de assegurado o que é de base. Esse é um aspecto que eu considero crucial para pensar as condições de oferta, para pensar currículo, [...] currículo e diversidade, [...] currículo e formação humana integral. Muitas dessas respostas estão no texto das novas Diretrizes para o Ensino Médio. Muitas vezes tenho impressão que não foi lido, porque [falamos] coisas se utilizando das Diretrizes para afirmar o oposto do que está nas Diretrizes. Uma delas tem a ver com a lógica de currículo e diversificação curricular (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013j, [n.p.]).

Silva afirmou que era fundamental disputar um projeto para o ensino médio, pois as discussões sobre as condições de oferta não seriam neutras e técnicas, pois levam a marca de um projeto pedagógico:

Portanto, eu entendo que [ao encaminharmos] um debate como esse (e trazemos para isso uma multiplicidade de sujeitos, como hoje temos aqui) passa por disputarmos um projeto de ensino médio. E aqui eu defenderia aquele projeto de ensino médio que fala em formação humana integral, que fala em currículo integrado (porque integra epistemologicamente as várias ciências) (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013j, [n.p.]).

Analisando os debates ocorridos na Ceensi, particularmente do segmento privado/empresarial e do acadêmico, resta claro que as concepções do setor privado tiveram, desde o início, aderência entre os deputados. Nenhum parlamentar atuou na Comissão pautado pelos princípios da crítica trazida pelo setor acadêmico, qual seja, a defesa da formação integral *omnilateral*, conforme estabelecido nas Diretrizes aprovadas pouco antes da criação da Ceensi.

Idealizador e Presidente da Comissão, o Deputado Reginaldo Lopes (PT) partilhou de alguns pressupostos do setor empresarial. Em certo momento, estabeleceu cinco problemas que a Comissão teria de enfrentar: 1º) reformulação na formação de professores, pois as licenciaturas seriam “bacharelados disfarçados”, criticando o excesso de formação teórica; 2º)

criação de uma carreira nacional para a docência, para diminuir as desigualdades regionais; 3º) reestruturação física das escolas; 4º) reforma curricular, diminuindo as disciplinas e instituindo a organização por áreas de conhecimento; 5º) formação de habilidades laborais e de conhecimento universal (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013k).

Os problemas identificados pelo Presidente da Ceensi (particularmente o 1º, 4º e 5º) vão ao encontro das concepções dos intelectuais orgânicos do empresariado aqui analisados. Além disso, por vezes, Reginaldo Lopes (PT) demonstrou enxergar com certa desconfiança as críticas trazidas pelos representantes do setor acadêmico. Após a exposição de Simon Schwartzman, fez o seguinte comentário sobre a concepção de politecnia:

E aí, nesse campo, de fato, têm disputas, algumas até de caráter ideológico, [...] essa questão o senhor coloca muito bem, da formação politécnica, que acaba sendo o grande debate. Quando você consegue convencer que, de fato, o ensino médio precisa tratar também da formação profissional, no máximo, de quem é contra, é aceitar uma formação politécnica. [...] que a gente diria [que é] integral integrada, que os Institutos Federais hoje fazem no Brasil (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013g, [n.p.]).

Esse alinhamento, por vezes velado, também apareceu em um comentário após a fala de João Batista de Oliveira:

Mas concordo também que temos uma crise no Brasil, que eu chamo de “síndrome do Doutor”. Nós valorizamos demais a academia. Nós valorizamos demais a universidade; e a universidade, do outro lado, muito distante da sociedade. É o que a gente costuma dizer “fechada dentro dos seus muros” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013f, [n.p.]).

Como demonstramos, os únicos que trouxeram a perspectiva da politecnia e fizeram a defesa da implementação das DCNEM foram os representantes do Cedes e da ANPEd. Por conseguinte, entende-se que o Deputado, de forma indireta e/ou velada, compactuou da crítica à concepção de educação defendida pelo setor acadêmico, realizada por Schwartzman e Oliveira em seus pronunciamentos.

Reginaldo Lopes (PT) também incorporou algumas ideias trazidas pelo TPE na exposição de Priscila Cruz. Na abertura do Seminário Nacional, Lopes citou a necessidade de uma reformulação total no ensino médio⁹⁸, que o projeto dessa etapa estaria relacionado com

⁹⁸ Reginaldo Lopes: “Quando iniciei a Comissão - fui autor da proposição - com o tema reformulação, cheguei a achar que precisaríamos, de fato, de algumas mudanças. Hoje, estou chegando à conclusão de que estamos precisando mesmo reformular. Mais do que de mudanças pontuais em relação ao ensino médio, precisamos de uma reformulação do modelo” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013l, p. 2). Priscila Cruz: “Acho que o ensino médio não vai melhorar sem reformulação. Com mudanças pontuais a gente não vai melhorar. O teto é tão estrangulador (sic) [...] [que dobramos] o investimento nos últimos 10 anos *per capita*, e [não tivemos] resultado. Por quê? Porque o modelo está errado. E mudar modelo é reformular. Se a gente não conseguir mudar, não vamos avançar” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

o projeto de país⁹⁹ e que o Enem teria papel fundamental na indução da reforma pretendida¹⁰⁰. Essas ideias foram postas claramente por Cruz na audiência pública anterior.

Nesse mesmo caminho, o relator da Comissão, o Deputado Wilson Filho (PTB) também se mostrou receptivo aos preceitos do setor empresarial. Na sexta audiência pública, o relator fez uma síntese de “pontos convergentes” nas discussões – sem considerar as críticas realizadas pelo Cedes e pela ANPED:

Eu e o presidente Reginaldo demos uma entrevista a um programa da TV Câmara, e do pouco tempo que nós tínhamos, era cerca de meia hora de programa, nós conseguimos praticamente colocar os pontos que mais são criticados no ensino médio e o porquê que são criticados. [...] Mas é muito importante que você [Daniel Sant’ana, do Consed] diga [...] [quais] são essas ideias convergentes; [...] a baixa atratividade do nosso ensino médio é o que nos guia a estar hoje aqui falando sobre isso; a falta de identidade do nosso ensino médio; os altos índices de infrequência do nosso ensino médio. [...] O excesso de oferta no ensino médio noturno, que foi o que a [Deputada] Professora Dorinha colocou; a dificuldade no transporte público e transporte escolar. [...] Hoje o ponto mais importante, ou um dos mais importantes, que colocam e pautam a infrequência dos alunos é uma extensa grade curricular (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013a, [n.p.]).

Essas concepções também possuíam respaldo no âmbito do Governo Federal. O então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, demonstrou aderência a tais ideais em seu pronunciamento, em uma das audiências públicas das quais participou.

Eu vou tentar dar respostas bem objetivas, começando pelas indagações do Presidente Reginaldo sobre a questão do currículo. Eu tenho muita simpatia por abrir um debate amplo sobre essa questão. Por exemplo, eu me lembro de que, quando eu fiz, à época, o chamado colegial, nós tínhamos a articulação do currículo em três áreas de competência: exatas, humanidades e biológicas. [...] Eu vejo que a deveríamos, sim, abrir essas opções [ensino profissionalizante], porque nós não podemos continuar com um ensino médio cuja estrutura curricular é uma enciclopédia, em que o menino tem de 13 a 19 disciplinas. Isso dificulta muito a integração e a articulação dos conteúdos. Nós precisamos fazer uma revisão curricular, como nós dissemos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013m, p. 50).

Resta claro que o encaminhamento dado pelo Ministro da Educação, para a resolução dos problemas apresentados pelo ensino médio, não consistiu em uma defesa das Diretrizes Curriculares recém aprovadas pelo próprio Governo do qual fazia parte. Ao contrário,

⁹⁹ Reginaldo Lopes: “Eu estou convencido de que o ensino médio tem muito a ver com o projeto de nação que queremos todos construir para o nosso povo brasileiro” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013l, p. 2). Priscila Cruz: “No dia que a gente entender que projeto de escola é projeto de sociedade, é projeto de país... o nosso ensino médio reflete o projeto de país que se resume a algo estanque de 13 disciplinas obrigatórias. O Brasil não é isso. [...] A nossa diversidade econômica, social, étnica, etc., não é isso. A gente está estrangulando nosso desenvolvimento, o nosso projeto de país, aos limites do ensino médio” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

¹⁰⁰ Reginaldo Lopes: “Portanto, eu acredito que o Enem tenha um papel muito importante, muito estratégico neste debate em relação ao novo currículo” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013l, p. 2). Priscila Cruz: “Qualquer mudança de magnitude maior precisa de um início [...] Na minha opinião, é o Enem. Hoje ele é o principal instrumento de indução” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013c, [n.p.]).

mostrou em certo momento concepções e ações em comum com setores do empresariado, particularmente com a Fundação Lemann (FL):

Outra coisa também que eu queria levantar, ainda sobre o currículo: nós estamos fazendo um seminário internacional, com o apoio da Fundação Lemann – fizemos até um seminário recente –, sobre as experiências internacionais de currículos. Então, estamos trazendo Estados Unidos, Inglaterra, Chile e Austrália para o debate. Nós estamos analisando o que há de mais moderno em termos de discussão curricular, para refletirmos sobre o nosso avanço curricular, trazendo o acúmulo de países que tem tratado esse tema (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013m, p. 57-58).

Tendo em vista o exposto, podemos concluir que foi o setor privado/empresarial, em articulação com representantes dos governos em nível estadual e federal, que conseguiu ter a hegemonia no interior da Ceensi. A estratégia do campo acadêmico, por sua vez, foi reafirmar a legitimidade da DCNEM recém-aprovadas, na tentativa de barrar uma reformulação curricular que poderia descaracterizá-las. Contudo, em uma conjuntura de correlação de forças desigual, prevaleceu, no Relatório Final da Ceensi, a direção dada pelos intelectuais orgânicos do empresariado nacional. Na sequência, trataremos sobre as articulações das forças em disputa, com o objetivo de analisar os condicionantes desse revés do setor acadêmico.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA CORRELAÇÃO DE FORÇAS

Entre os 24 deputados titulares da Comissão, apenas seis, excetuando o Presidente e o Relator, participaram de forma mais assídua dos trabalhos: Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM), Izalci (PSDB), Chico Lopes (PC do B), Professor Sétimo (PMDB), Raul Henry (PMDB) e Lelo Coimbra (PMDB).

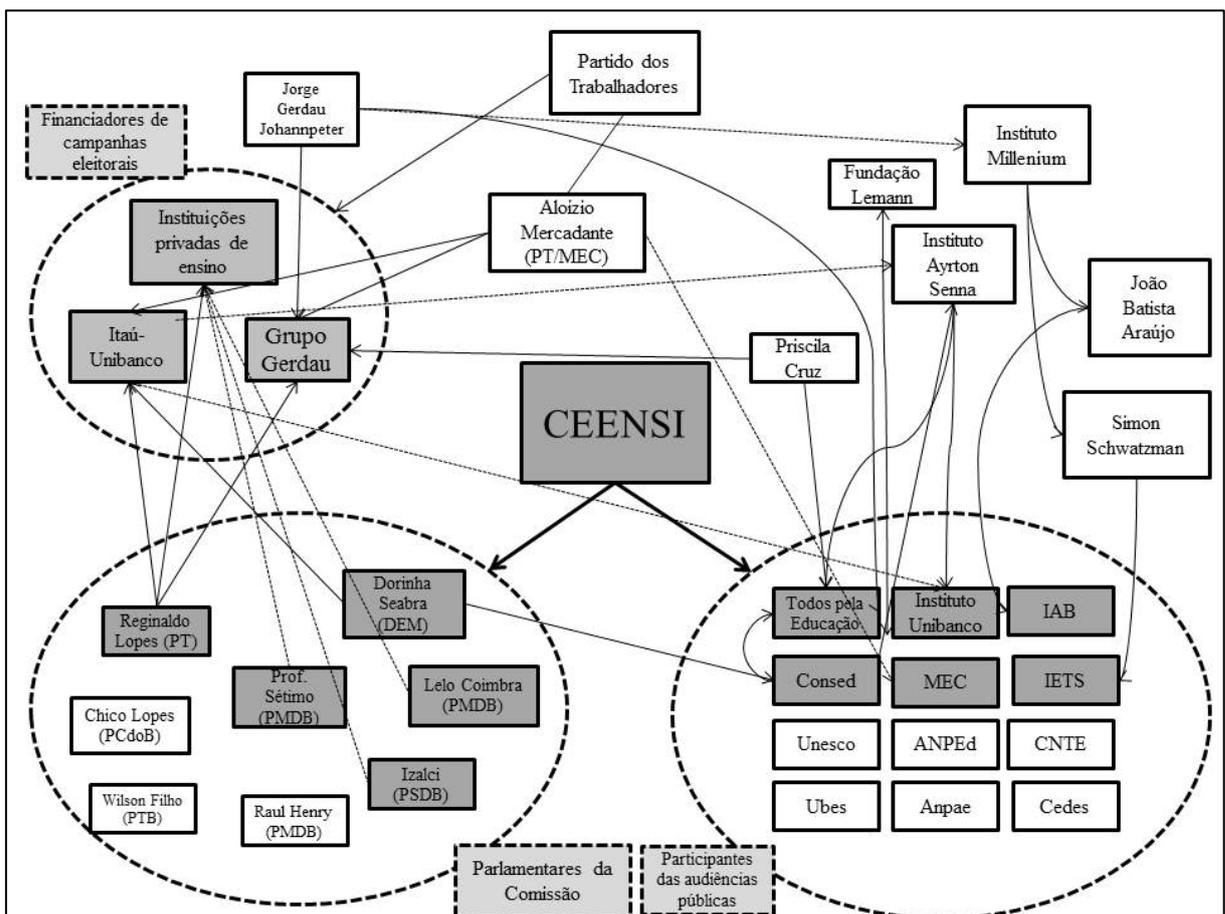
As discussões entre os deputados, em sua maioria, giraram em torno de temas de aparente consenso. Trouxeram, com bastante frequência, a preocupação com as possíveis causas e encaminhamentos para a melhoria da educação: valorização dos professores; financiamento (particularmente em relação aos *royalties* do petróleo); revisão do pacto federativo; aprovação do PNE; infraestrutura das escolas; fomento de uma educação cidadã; pensamento crítico nas escolas; dentre outras.

Tais pautas, como lembrou Celso João Ferreti em seu pronunciamento, são termos polissêmicos, que circulam com diversos significados. Isso esconde a questão principal, que é a discussão sobre qual concepção de educação se deseja oferecer aos estudantes. Como mostramos, a concepção de educação presente no Relatório Final da Ceensi se aproximou dos princípios defendidos pelos empresários – os quais caracterizamos brevemente no capítulo

anterior –, defendida por muitos como se fora um encaminhamento para questões aparentemente consensuais.

Em nossa análise, a hegemonia dos encaminhamentos sugeridos pelos intelectuais orgânicos do empresariado deveu-se a sua capacidade de articulação no interior do Estado, em uma complexa rede que inclui setor financeiro, industrial, governos (federal, estadual e municipal), organismos internacionais e *think tanks* do pensamento liberal. A Figura 01 demonstra a rede de influência do setor empresarial na Ceensi.

Figura 01 – Relações no interior da Ceensi



Fonte: Elaborado pelo autor.

*O plano de fundo colorido de alguns componentes dos círculos pontilhados indica a maior capilaridade de suas relações.

A Figura 01 ilustra que os agentes da Ceensi, participantes das audiências públicas e parlamentares, possuíam diversas relações com o setor privado/empresarial, incluindo

financiamento de campanhas eleitorais para alguns parlamentares, como mostra o Quadro 07 a seguir¹⁰¹.

Quadro 07 - Financiamento de campanha do setor privado educacional para parlamentares da Ceensi (2010-2014)

Parlamentar	2010	R\$	2014	R\$
Dorinha Seabra Rezende (DEM)	ITAÚ-UNIBANCO S.A	50.000,00	ITAU UNIBANCO S.A	50.000,00
Izalci (PSDB)	CENTRO DE ENSINO MAURÍCIO SALES DE MELLO	10.000,00	CENTRO OESTE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO LTDA	5.000,00
	CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DO DF	25.000,00	ESCOLA SÃO GERALDO LTDA	1.000,00
			FACULDADE PROJEÇÃO SOBRADINHO	1.000,00
	CENTRO OESTE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO LTDA	10.000,00	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL LTDA	10.000,00
			SOCIEDADE PADRÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA	50.000,00
			UNIAO EDUCACIONAL DO PLANALTO CENTRAL LTDA	1.000,00

¹⁰¹ O levantamento do financiamento eleitoral dos Parlamentares abrangeu as eleições de 2010 (legislatura vigente no momento da Ceensi) e de 2014 (legislatura subsequente). Esse recorte objetivou perceber se o financiamento do campo educacional privado era recorrente ou esporádico aos parlamentares, bem como se houve esta ação após sua atuação na Comissão. Selecionamos instituições privadas de ensino (identificadas pelo nome comercial do CNPJ) e dos setores do empresariado relacionados com o objeto da pesquisa. Outras doações privadas não foram selecionadas.

			UNIÃO DE FACULDADES DO AMAPA LTDA	100.000,00
Lelo Coimbra (PMDB)			EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	200.000,00
			EMPRESA CAPIXABA DA SERRA DE ENSINO P. E EXTENSAO LTDA	10.000,00
Reginaldo Lopes (PT)	GERDAU COMERCIAL DE AÇOS S/A	50.000,00	ITAÚ UNIBANCO S.A.	50.000,00
			ORME SERVIÇOS EDUCACIONAIS LTDA	150.000,00
			UNIAO EDUCACIONAL CANDIDO RONDON - UNIRONDON LTDA	50.000,00
Professor Sétimo (PMDB)			ORME SERVIÇOS EDUCACIONAIS LTDA	100.000,00

Fonte: Elaborado pelo autor após consulta no Sistema de Prestação de Contas Eleitorais do Tribunal Superior Eleitoral.

Dentre os políticos mais notáveis no interior da Comissão, o conglomerado Itaú-Unibanco realizou doações para a campanha de Dorinha Seabra (DEM), além do próprio Ministro da Educação Aloízio Mercadante¹⁰². Em 2010, o Presidente da Ceensi Reginaldo Lopes (PT) recebeu doações do Grupo Gerdau, relacionado ao TPE, e do Itaú-Unibanco nas eleições de 2014.

Instituições privadas de ensino (de nível superior e/ou básico) financiaram as campanhas do Deputado Izalci (PSDB) nas duas campanhas abordadas. Lelo Coimbra

¹⁰² Na candidatura para o Governo do Estado de São Paulo, nas eleições de 2010, a campanha de Mercadante recebeu R\$ 1.000.000,00 do Itaú-Unibanco e R\$ 250.000,00 da Gerdau, conforme consulta ao Serviço de Prestação de Contas Eleitorais do Superior Tribunal Eleitoral (TSE).

(PMDB), Professor Sétimo (PMDB) e Reginaldo Lopes (PT) receberam doações desse tipo na legislatura subsequente à Ceensi.

Entre os deputados identificados como de maior destaque, apenas Raul Henry (PMDB), o Relator Wilson Filho (PTB) e Chico Lopes (PC do B) não receberam recursos de campanha dos setores do empresariado aqui mencionados.

Como já identificamos anteriormente, houve certo equilíbrio na representatividade social dos convidados para participar dos debates. Entretanto, o poder de influência do setor empresarial, possibilitada por uma complexa rede de relações, era muito mais amplo que dos demais setores participantes.

Percebe-se que Cedes, ANPED, Ubes, CNTE e Anpae estão isolados dentro da rede ilustrada na Figura 01. Por outro lado, o Consed possuía trânsito entre os agentes do Estado e grande legitimidade em sua atuação, uma vez que representava os sistemas de ensino estaduais. Além disso, possuía interlocução direta com a Deputada Professora Dorinha (DEM), ex-presidente do Conselho, e com uma rede de parceiros do setor privado: TPE, Instituto Unibanco, Gerdau, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna.

Já o TPE possuía capilaridade ao ser mantido pelos financiadores de campanha de alguns deputados e por manter relações com organizações que possuem projetos com o MEC, como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna.

A nosso ver, são essas relações diretas e indiretas entre o setor privado e os agentes do Estado que possibilitou a hegemonia das proposições do empresariado no interior da Ceensi. Os esforços do Cedes e da ANPED em disputar a contra-hegemonia dentro da Comissão não foram suficientes diante de uma correlação de forças desfavorável.

Além disso, organizações com histórico de alinhamento com os trabalhadores em educação, como a CNTE, a Anpae e a Ubes, não endossaram o discurso crítico exposto pelo Cedes e pela ANPED, refletindo a falta de articulação entre as entidades. A Ubes, como já mencionamos, se aproximou do discurso empresarial, e a Anpae¹⁰³ e a CNTE¹⁰⁴ fizeram pronunciamentos mais genéricos, não percebendo que a própria existência da Ceensi significava a abertura de um novo campo de disputa pelo ensino médio.

A *hegemonia* nos termos gramscianos, como lembram Martins e Neves (2010), pressupõe justamente a subordinação moral, intelectual e política de uma classe ou fração de

¹⁰³ Catarina Almeida e Ana Paula Furtado Soares Pontes falaram em nome da Anpae.

¹⁰⁴ Selene Barboza Michielin Rodrigues, pronunciando-se em nome da CNTE, chegou a elogiar a iniciativa da Ceensi: “Eu quero mais uma vez parabenizar a iniciativa dessa comissão. Eu acho que é ouvindo todas as partes mesmo, ouvindo gestores, ouvindo sindicatos...eu acho que todos têm que ser envolvidos” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013n, [n.p.]).

classe por outra classe ou fração de classe. Ocorre, portanto, a prevalência de determinada concepção de mundo e prática política. No âmbito da Ceensi – e podemos dizer, no interior do próprio MEC, nessa conjuntura – prevaleceu a hegemonia empresarial no tocante à concepção de educação de nível médio.

Tendo em vista esse revés e o avanço no Congresso Nacional do Projeto elaborado na Ceensi, o segmento acadêmico se reorganizou, dessa vez com maior capilaridade, no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

2.3 NEGOCIANDO AS PERDAS: REARTICULAÇÃO DO SETOR ACADÊMICO

Após a aprovação do Relatório Final produzido pelo Deputado Wilson Filho (PTB), a proposta contida no mesmo foi apresentada na Câmara dos Deputados pela própria Ceensi, transformando-se no Projeto de Lei (PL) nº 6.840 de 2013. Em seguida, também por requerimento da Ceensi, criou-se outra Comissão Especial destinada a analisar e dar parecer sobre o PL em questão, composta majoritariamente pelos mesmos deputados da Comissão anterior, tendo novamente Reginaldo Lopes (PT) como Presidente e Wilson Filho (PTB) como Relator.

Quadro 08 – Composição da Comissão Especial para análise do PL nº 6.840/2013

Titulares	Suplentes
PT	
Artur Bruno (CE)	Ságuas Moraes (MT)
Newton Lima (SP)	Ronaldo Zulke (RS)
Reginaldo Lopes (MG)	Afonso Florence (BA)
Waldenor Pereira (BA)	Sibá Machado (PI)
PMDB	
Lelo Coimbra (ES)	Professor Sétimo (MA)
Raul Henry (PE)	Osmar Serraglio (PR)
Gabriel Chalita (SP)	Pedro Chaves (GO)
Junji Abe (SP)	
PP	
José Linhares (CE)	Esperidião Amin (SC)
DEM	
Professora Dorinha Seabra Rezende (TO)	Efraim Filho (PB)
PR	
Jorginho Melo (SC)	
PSDB	
Izalci (DF)	

Waldir Maranhão (MA)	
Nilson Leitão (MT)	
PSB	
José Stédile (RS)	Leopoldo Meyer
PROS	
Ariosto Holanda (CE)	Valternir Pereira
PDT	
Paulo Rubem Santiago (PE)	André Figueiredo (CE)
PTB	
Wilson Filho (PB)	Alex Canziani (PR)
PSC	
Edmar Arruda (PR)	Zequinha Marinho (PA)
PC do B	
Chico Lopes (CE)	Gustavo Petta (SP)
PV	
Eurico Junior (RJ)	
AVANTE	
Luis Tibé (MG)	
PSD	
Sebastião Bala Rocha (AP)	Domingos Dutra (MA)

Fonte: Organizado pelo autor a partir de informações disponibilizadas pela Câmara dos Deputados

Tendo em vista o revés anterior na Ceensi, as entidades acadêmicas, no início de 2014, criaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Em princípio, estavam presentes, além da ANPEd e do 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. Posteriormente, CNTE e Anpae – organizações já presentes na Ceensi – se juntaram ao Movimento, assim como o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif).

O objetivo do Movimento era “[...] intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013”. Para tanto, “[...] empreenderam um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública” (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, p. 1).

Por intermediação da ANPEd, em 08 de abril de 2014, representantes do Movimento Nacional participaram de uma audiência com o Ministro da Educação, que nesse momento era

Henrique Paim, após saída de Aloízio Mercadante¹⁰⁵. Na ocasião, foi entregue uma carta contendo uma síntese das críticas ao PL nº 6.840/2013.

Desse momento em diante, o Projeto de Lei somente se movimentou em novembro de 2014, quando foram retomadas as audiências públicas na nova Comissão. A primeira audiência contou com a presença de Alejandra Velasco¹⁰⁶, coordenadora-geral do Movimento Todos pela Educação (TPE).

Velasco admitiu que várias das propostas defendidas pelo TPE estavam contempladas no PL nº 6.840/2013. Citando um estudo realizado durante as discussões ocorridas na Ceensi, liderado pelo TPE em parceria com o Instituto Unibanco¹⁰⁷, disse:

Muitas questões colocadas por esse grupo estão presentes no PL. Repassarei algumas delas: a necessidade de se ter um currículo diversificado no ensino médio; ter uma reforma curricular que abra espaço para a diversificação de ofertas e escolhas por parte dos alunos, como já existe na Finlândia, no Canadá e em tantos outros países; e a possibilidade de ter uma diversificação curricular, um núcleo obrigatório e disciplinas optativas - conforme for montada a grade pelo aluno - ou núcleo básico, com blocos de disciplinas organizadas, dando ênfase às diversas áreas e às diversas carreiras (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a, p. 8).

Além dessas questões, também foram incorporadas ao PL: a limitação do ensino noturno e a obrigatoriedade de extensão da carga horária. Embora esses pontos fossem recomendações do TPE enquanto instituição, Velasco criticou diretamente tais propostas, principalmente em relação ao ensino noturno:

Uma educação integral mandatória, a eliminação do ensino médio noturno: são questões que devem ser bem ponderadas, porque a gente já observa aí um problema de acesso e permanência que pode se dever também à falta de opções que caibam no projeto de vida desse jovem. [...] Seria preciso refletir sobre o ensino médio noturno, o quanto ele facilita a administração das redes; o quanto ele obedece a uma limitação na capacidade de atendimento das redes, que aumentam sua capacidade, oferecendo esse ensino médio noturno; e o quanto ele é uma estratégia para permitir o acesso à população mais vulnerável. Qualquer mudança no número de vagas, na oferta do ensino médio noturno, tem que passar por uma avaliação de qual desses fatores está prevalecendo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a, p. 7).

Faz-se necessário destacar que a crítica de Velasco não significa que o TPE, enquanto instituição, fez algum tipo de oposição ao PL nº 6.840/2013, pois, como demonstramos anteriormente, suas recomendações já estavam contempladas na proposta de reforma. Entendemos que esse posicionamento da expositora apenas revela que o TPE

¹⁰⁵ Paim é economista formado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), e desde 2006 ocupava cargos no MEC. Assumiu a Pasta após Mercadante ser convidado pela Presidente Dilma Rousseff para chefiar a Casa Civil. Disponível em: <https://glo.bo/2Xro85k>. Acesso em: 04 jul. 2019.

¹⁰⁶ Metrado em Políticas Públicas pela Universidade de Chicago. Trabalhou no TPE até 2016 e fez trabalhos de assessoria na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://bit.ly/2KOJKlj>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

¹⁰⁷ Esse estudo integra a publicação “Educação em Debate”. Discutimos essa publicação em Bezerra e Araújo (2017).

permite certa heterogeneidade de pensamento em seus quadros de intelectuais orgânicos, sem pôr em risco seus objetivos enquanto organização.

Em contrapartida, logo após o reinício dos trabalhos da Comissão, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio fez outra solicitação para se reunir com o Ministro da Educação, o que ocorreu em 01 de dezembro de 2014. Os presentes mais uma vez reafirmaram suas críticas, acrescentando a aprovação de uma menção de repúdio no plenário da Conferência Nacional de Educação (Conae), mostrando ainda que parte dos secretários estaduais de educação estava resistente ao Projeto. Essa reunião possibilitou um passo adiante na articulação do Movimento:

O Ministro da Educação lembrou que a Câmara possui autonomia em relação ao MEC, mas que levaria todos os argumentos apresentados à Comissão Especial. Tomou também uma providência fundamental. Ainda durante a audiência com as entidades fez contato com o Deputado Reginaldo Lopes e solicitou a ele que ouvisse as entidades do Movimento Nacional. Ficou marcada para quarta-feira, dia 03 de dezembro, uma reunião do Movimento com o Deputado presidente da Comissão Especial (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, p. 5).

A reunião com Reginaldo Lopes (PT) aconteceu após audiência pública que contou com representantes da Ubes e do Consed. Bárbara Melo¹⁰⁸, nova presidente da Ubes, e Walison Patrick, Diretor de Políticas Educacionais da entidade, adotaram outro tom em suas exposições, em contraposição à ex-presidente Manuela Braga.

Melo, em breve fala, não adentrou em questões específicas do PL, mas defendeu cautela e maior diálogo para a sua aprovação¹⁰⁹. Patrick, por sua vez, entrou em divergências específicas com o Projeto, em relação à obrigatoriedade do ensino diurno de 7 horas diárias e à proibição de ensino noturno para menores de 18 anos. Sobre a estrutura curricular, Patrick criticou a organização em áreas do conhecimento e a diversificação por meio das ênfases:

Isso, para começar, já é um retrocesso em relação à Lei 5.692, a LDB de 1971; renega a formação humanística, científica e tecnológica de caráter geral e universal; pressupõe que os estudantes não continuarão seus estudos universitários e que os estudantes de 16 a 17 anos já têm clareza sobre o seu futuro profissional, o que em muitos casos não é verdade, e penaliza o jovem que fez uma má escolha, fazendo-o voltar aos bancos escolares e cursar outra opção. [...] Então, nós vamos voltar a uma realidade anterior à década de 1990 ao invés de avançarmos, de construirmos um novo ensino médio, que tenha uma nova perspectiva, tanto para o estudante quanto para o professor (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p. 21).

¹⁰⁸ Em 2013, quando foi eleita, era estudante da Escola Estadual Oscar Tenório, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://bit.ly/2Lsjs0B>. Acesso em: 01 jul. 2019.

¹⁰⁹ “Não vamos ter pressa. Não vamos ser afoitos. Sabemos que a questão é urgente, mas não vamos atropelar as opiniões e os processos. Vamos ouvir cada movimento educacional, a UBES, a UNE, a ANPG, a CNTEE, a CONTEE, os Secretários de Educação. Enfim, vamos ouvir todo mundo e fazer com que o Fórum Nacional de Educação coloque esse assunto na ordem do dia. Por que não fazermos outra Conferência Nacional de Educação Básica para discutir o tema? Por que não ouvir cada vez mais a sociedade civil, que é a mais interessada?” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p. 4).

Por fim, o representante da Ubes ainda criticou a possibilidade que o PL abriu para parcerias com o setor privado na oferta do ensino profissional, que, na sua concepção, atenderia interesses privatistas e mercadológicos:

Então, nós estamos, mais uma vez, depois de termos feito um debate nas Conferências Nacionais de Educação de 2010 e de 2014 e do fortalecimento da rede pública, retrocedendo para fortalecer a rede privada, fortalecer o Sistema S, e isso não é o que nós queremos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p. 22).

Representando o Consed, estavam presentes o secretário de Educação do Estado do Amazonas, Rossieli Silva, e Maria Eulália Nascimento, secretária-adjunta de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Silva trouxe apenas uma discordância direta com o PL, também sobre a questão do ensino noturno:

Nós não entendemos, por exemplo, que a proposta de ensino médio noturno de 4 anos seja o melhor caminho - a gente já teve oportunidade para conversar a respeito -, porque vai inviabilizar uma série de outras ações dentro da educação de jovens e adultos. [...] Nós entendemos que é um ponto discordante dentro do Consed com relação ao apresentado no projeto. [...] Por exemplo, se for somente com 18 anos o ensino médio noturno, a tendência é o aluno buscar uma certificação dentro do próprio Enem. É o aluno se afastar da escola porque hoje existem outros processos que podem permitir a formação dentro do ensino médio não tendo o melhor processo ensino/aprendizagem que a gente pode disponibilizar (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p. 7).

Por sua vez, Nascimento fez uma fala mais alinhada com as críticas do setor acadêmico. Iniciou afirmando que não acreditava que o ensino médio estivesse falido, mas que, com o avanço da democracia, fazia-se necessário rever o modelo, que também trouxera avanços. Sobre a organização curricular, Nascimento admitiu a organização em áreas do conhecimento, mas defendeu sua articulação direta com as DCNEM, tendo em vista propiciar uma educação integral, não fragmentada (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b).

Tratando sobre a proposta das ênfases, Nascimento ainda ressaltou que o ensino profissional não deveria ser apenas uma opção formativa ao final do ensino médio, mas de fato um ensino integrado, conforme concepção das Diretrizes:

Na questão da educação profissional é a mesma coisa. Estão em curso neste País grandes avanços na educação profissional integrada ao ensino médio. [...] Então, a educação profissional não pode continuar sendo, como foi nos anos 70, apenas uma educação instrumental para o mercado de trabalho. A pessoa que constituiu no ensino médio uma formação tem o direito também de estudar filosofia, de se aprofundar na linguagem, de conhecer a literatura, para que seja uma enfermeira, se for essa a sua técnica em enfermagem, que tenha essas capacidades e não precise dizer sim, não, talvez, quero ir embora. Que o conhecimento escolar possa ajudá-la também a fazer abordagens (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p. 9).

Por fim, Nascimento destacou que as ênfases poderiam prejudicar a formação básica do estudante, função do ensino médio:

Por fim, Deputado, a questão da formação geral articulada com a prática social, que eu já abordei, se sobrepõe à questão das ênfases, porque as ênfases podem apontar –

não estou dizendo que isso está na intenção do projeto – para que no ensino médio os garotos saiam com uma especialização nas áreas e que essa especialização não resulte num conhecimento básico, numa educação básica para atuação no mundo do trabalho (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p. 10).

Ademais, percebe-se que houve um recuo dos representantes do Consed sobre questões pontuais do PL (ensino integral e noturno, flexibilização curricular); e virada enérgica de posição por parte da Ubes, após mudanças no seu quadro de direção.

Ao final dessa audiência, o Relator e o Presidente da Comissão se mostraram desconfortáveis com as críticas expostas. Wilson Filho (PTB) reagiu ante a mudança de posição da Ubes:

Quantas vezes nós convidamos as representações estudantis e elas não vieram? Então, não adianta, por exemplo, a Ubes, uma entidade que eu respeito muito e que foi ouvida lá atrás, chegar agora e dizer que o projeto está totalmente equivocado. Eu acho que o projeto está na linha certa, com pontos que fogem da curva correta e que podem ser alterados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p. 31).

Reginaldo Lopes (PT), possivelmente se referindo, mais uma vez, indiretamente às organizações do campo acadêmico¹¹⁰, criticou:

Mas eu acho interessante que as críticas sempre recaem sobre o Relator ou o Presidente. E olha que é coletivo: há 60 Deputados e um monte de audiências públicas das quais a sociedade participou. [...] Eu às vezes recebo uma carta assim: *Exija a retirada do PL*. Eu acho que isso é muito antidemocrático, até porque não se votou nada. Quem exige a retirada dever vir aqui e participar, falar. A Casa é livre, aberta, é a Casa do Povo. Então, primeiro é isso (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p. 33).

Logo após o término dos trabalhos, no mesmo dia ocorreu a reunião entre o Movimento Nacional e o Presidente da Comissão Reginaldo Lopes (PT). De acordo com informe do Movimento, nesse encontro houve avanços no tocante à opção formativa, à obrigatoriedade do tempo integral, à proposta de temas transversais e ao limite de idade para acesso ao ensino noturno. Entretanto, não houve um consenso entre Lopes e o Movimento acerca da formação de professores e da profissionalização de nível médio. Por fim, o Movimento conseguiu costurar um acordo com o Presidente para que se apresentasse um substitutivo ao PL nº 6.840/2013:

Após a audiência pública houve a reunião entre o Movimento Nacional e o Deputado Reginaldo Lopes, que ouviu os argumentos das entidades e já neste momento manifestou concordância com vários deles. [...] O presidente da Comissão Especial mostrou-se bastante convencido de que estas eram propostas que não encontravam respaldo nos anseios de mudanças no ensino médio, manifestados por nossas entidades e também pela Ubes e Consed. [...] Como principal encaminhamento da reunião, o Deputado Reginaldo Lopes assumiu o compromisso

¹¹⁰ Justificamos essa interpretação da crítica de Lopes, pois o segmento acadêmico, organizado no Movimento Nacional, elaborou uma petição pública em prol da rejeição do PL, também declarando ter realizado “[...] ações junto ao Congresso Nacional” (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, p. 1). Cf.: <<https://bit.ly/2cnGVFu>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

de fazer um substitutivo ao PL nº 6.840/2013, considerando nossas manifestações (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, p. 6).

O substitutivo de Reginaldo Lopes apresentou os seguintes recuos em relação ao projeto elaborado pela Ceensi: 1) abandono da obrigatoriedade da jornada em tempo integral; 2) retirada da proibição do ensino noturno para maiores de 18 anos; 3) reconhecimento dos componentes curriculares no interior das áreas de conhecimento; 4) retirada da determinação que os currículos de formação de professores fossem organizados nas quatro áreas de conhecimento; 5) vinculação das propostas curriculares das escolas com as DCNEM; 6) opção formativa coexistente com o currículo comum, durante as três séries; 7) retiradas as proposições sobre temas transversais; 8) abandono da aplicação anual do Enem; 9) abandono da vinculação do processo seletivo ao ensino superior às ênfases escolhidas pelos estudantes.

No momento de leitura do relatório, já em 10 de dezembro de 2014, a Deputada Professora Dorinha (DEM) – que defendia propostas retiradas pelo substitutivo, em especial a limitação do ensino noturno – ressaltou que seu desejo seria pedir vistas ao relatório, mas que, considerando o espaço curto para a votação, decidiu não fazê-lo. Em seguida, o Presidente Reginaldo Lopes (PT) agradeceu o gesto da Deputada e disse que estava “[...] tentando construir os acordos necessários para avançar nessa matéria”, uma vez que as Comissões Especiais se encerram ao fim de cada legislatura (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c, [n.p.]).

Compreendemos que a partir do recuo do Consed e da Ubes, setores do empresariado ficaram isolados na defesa do PL elaborado na Ceensi. Somou-se ainda, de maneira decisiva, a rearticulação do campo acadêmico. Se no início das discussões na Ceensi a ANPED e o Cedes estavam isolados, no decorrer do processo formou-se uma aliança mais ampla em torno das concepções defendidas pelas entidades. Organizações que tiveram postura passiva na Ceensi, como a Anpae e a CNTE, ou mesmo ambígua, como a Ubes, adotaram posicionamento crítico quanto às proposições hegemônicas até então.

Outro ponto necessário para compreender a transformação na correlação de forças foi a estratégia utilizada pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Como demonstramos na Figura 01, o setor privado/empresarial possuía uma forte rede de relações no interior do Estado, perpassando a Câmara dos Deputados e o MEC. Por sua vez, as entidades do campo se encontravam isoladas dos centros de poder. Diante disso, as reuniões com o Ministro da Educação Henrique Paim, e o posterior contato direto com o Presidente da Comissão Reginaldo Lopes (PT), foram estratégias eficazes na tentativa de equilibrar as forças em disputa.

Concluindo, neste capítulo podemos mostrar que a criação da Ceensi significou um novo espaço de disputa pelo ensino médio, no qual, em um primeiro momento, prevaleceram as recomendações do empresariado, em detrimento da concepção de educação presente nas DCNEM recém-aprovadas.

Diante do revés obtido pelo setor acadêmico – único opositor do empresariado na Ceensi –, o mesmo se reorganizou no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, adotando uma estratégia que superou, em parte, seu isolamento dos centros de poder. Ante outra postura desse segmento e o recuo do Consed – aliado estratégico do empresariado –, foi possível construir um Substitutivo ao PL nº 6.840/2013, que contemplou várias reivindicações e críticas do Movimento.

Se não foi possível ao segmento acadêmico avançar com suas propostas, principalmente na implementação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, ao menos se evitou, nesse momento, a progressão de políticas consideradas regressivas, em um processo de negociação das perdas ocorridas no interior do Congresso Nacional.

No entanto, dois anos mais tarde, em outra correlação de forças, a proposta inicial do PL nº 6.840/2013 retornou, em outras bases, na MP nº 746/2016. É sobre essa conjuntura que nos deteremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – UMA NOVA CORRELAÇÃO DE FORÇAS: PUBLICAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746 DE 2016

Após aprovação do substitutivo ao PL nº 6.840/2013, ocorrida em 2014, o mesmo estava pronto para ser apreciado pelo Plenário da Câmara dos Deputados. Entretanto, a conjuntura se modificou, acirrando-se as contradições em torno de projetos societários distintos a partir desse mesmo ano, já durante a eleição presidencial, na qual Dilma Rousseff (PT) conseguiu se reeleger com uma pequena margem de votos sobre seu adversário, Aécio Neves (PSDB).

Em um contexto de recessão econômica e de uma crise política interna de diferentes matizes, a base de apoio social de Dilma Rousseff se tornou mais estreita, resultando no fortalecimento do sentimento de rejeição ao PT entre setores populares e médios, assim como na migração de antigos aliados burgueses para a oposição, liderada pelo PSDB e PMDB.

O aprofundamento da crise de hegemonia do bloco no poder atingiu o ápice em 2015, quando o mandato de Dilma Rousseff passou a ser contestado, sob acusação de crimes de responsabilidade fiscal. Sem sua base de sustentação entre o empresariado – o crescimento econômico baseado em exportações foi abalado pela crise e fragilizou a aliança com frações da burguesia –, o PT não conseguiu manter o mandato presidencial de Rousseff, e o então vice-presidente Michel Temer (PMDB) assumiu a Presidência da República, em meados de 2016, após abertura de um controverso processo de *impeachment*, classificado por muitos pesquisadores como um Golpe jurídico-parlamentar (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016).

Nessa conjuntura instável, entre os anos de 2014 e 2016, a discussão sobre a reforma do ensino médio não avançou, tendo em vista as grandes questões que foram anteriormente expostas, e que tomaram conta do cenário político nacional. Com a articulação de uma nova aliança que promoveu a ascensão Temer ao Palácio do Planalto, se iniciou um período de *relativa estabilidade*¹¹¹ do bloco dirigente no poder, o que permitiu a retomada da agenda de reformas na educação, no bojo das reformas de ajuste fiscal – como a proposta de teto nos gastos públicos (PEC nº 241/55)¹¹², reforma trabalhista e da previdência social.

De início, o Governo chegou a considerar o PL nº 6.840/2013 como caminho para a reforma do ensino médio, tendo em vista que a proposta já estava pronta para ser votada,

¹¹¹ Em que pese denúncias de corrupção que abalaram a imagem do Governo, tal aliança conseguiu se manter no poder, vencendo inclusive votações que poderiam contestar o mandato presidencial de Michel Temer.

¹¹² Sob justificativa de alcance do equilíbrio fiscal do Estado e retomada do crescimento econômico, o Governo Temer enviou para o Congresso Nacional uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) visando limitar as despesas da União por 20 anos, com cifras corrigidas pela inflação. Na Câmara dos Deputados, tramitou como PEC nº 241, e no Senado como PEC nº 55. Em 14 de Dezembro de 2016 o Senado aprovou a proposta, que após sanção presidencial se converteu na atual Emenda Constitucional nº 95.

como revelou o recém-empossado Ministro da Educação Mendonça Filho: “A meta é tornar o ensino médio mais flexível, como em outros países. Ainda em discussão e sujeita à aprovação do Congresso [PL 6.840], a ideia é exigir uma base única para todos os alunos até certo ponto [...]” (WEINBERG, 2016, p. 16).

No entanto, segundo editorial do Jornal O Globo, como a intenção do Governo era realizar mudanças rapidamente, a alternativa do PL foi descartada e preferiu-se editar uma Medida Provisória (MP) – de tramitação mais ágil, utilizada em casos emergenciais:

O governo, com razão, aposta as fichas na aprovação do Projeto de Lei 6.840, que tramita na Câmara [...], [Entretanto] como há previsíveis entraves na pauta, o Planalto poderá considerar, pela urgência da matéria, a possibilidade de fazer a reforma por MP. (O GLOBO, 2016, p. 1).

Além do quesito tempo, somou-se, de acordo com nossa avaliação, a importância, para o Governo, de estabelecer os termos em que se daria a discussão de uma reforma. Como vimos, o PL nº 6.840/2013 foi esvaziado de seu conteúdo inicial devido à atuação de determinados intelectuais orgânicos, portanto, para realizar quaisquer alterações, os destaques teriam de ser aprovados em Plenário. Seria, assim, mais vantajoso e simples reiniciar o processo, a partir de um conteúdo já definido, condizente com a concepção de educação hegemônica no MEC.

Dessa forma, em 22 de setembro de 2016, o Governo Federal publicou a Medida Provisória (MP) nº 746, que impôs uma nova organização curricular para o ensino médio. Apesar de possuir caráter de Lei no momento de sua publicação, a MP é um instrumento utilizado apenas em casos de urgência, e que deve ser aprovado pelo Congresso em até 120 dias, caso contrário, perde sua validade.

Como determina o Artigo 62, §9º, da Constituição Federal, cabe a uma Comissão Mista de deputados e senadores dar parecer sobre as medidas provisórias, para posterior votação em cada uma das Casas do Congresso Nacional. Criou-se, portanto, a Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016, presidida pelo Deputado Izalci Lucas (PSDB), com a relatoria do Senador Pedro Chaves (PSC).

Nessa Comissão Mista foram realizadas oito audiências públicas, entre os dias 01 e 28 de novembro de 2016, seguindo-se a apresentação e a aprovação do Relatório elaborado por Pedro Chaves (PSC) em 30 de novembro. Posteriormente, após aprovação do Congresso e sanção do Presidente, a matéria transformou-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Nos 30 dias de trabalho da Comissão ocorreram diversos conflitos, por dentro e por fora do Parlamento, na mesma conjuntura em que se votava a PEC nº 55/2016 no Senado; e se iniciava o movimento de ocupações pelos estudantes contrários à reforma, sobretudo no

Estado do Paraná, no qual ocorreu a ocupação de cerca de 850 unidades escolares. Em todo país, estima-se que o movimento atingiu de mais de 1.000 escolas de ensino médio e mais de 80 universidades, em 19 Estados e no Distrito Federal¹¹³.

Tendo em vista esse cenário, o objetivo deste capítulo é analisar as disputas ocorridas na Comissão Mista que emitiu parecer favorável à MP nº 746/2016, com foco na atuação dos intelectuais orgânicos do empresariado. Para tanto, analisamos o conteúdo de todas as reuniões ocorridas no Congresso Nacional¹¹⁴, bem como dos documentos produzidos pela Comissão.

Primeiramente, realizaremos uma breve exposição sobre as transformações políticas e econômicas ocorridas no intervalo entre o PL nº 6.840/2013 e a MP nº 746/2016, pois nessa conjuntura ocorreram transformações na correlação de forças na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no campo educacional. Em seqüência faremos um panorama geral sobre a Comissão Mista da MP nº 746/2016, para, em seguida, avançarmos para a análise da atuação específica dos intelectuais orgânicos em questão. Por fim, iremos expor um balanço sobre o equilíbrio das forças em disputas.

3.1 TRANSFORMAÇÕES NA CONJUNTURA ECONÔMICO-POLÍTICA ENTRE 2013 E 2016

Como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, o Partido dos Trabalhadores alcançou a Presidência da República em um contexto de cisões no interior da burguesia, no tocante à plataforma neoliberal da Terceira Via de gestão do capital. Desse modo, o PT se tornou no plano político-partidário o representante da coalizão neodesenvolvimentista, que congregava forças heterogêneas e contraditórias, como camadas médias, setores pauperizados do mundo do trabalho e frações da burguesia. Essa coalização – não sem transformações e contradições durante todo o período – foi vitoriosa em quatro eleições presidenciais seguidas, vencidas por Lula da Silva e por sua sucessora Dilma Rousseff.

Autores como Paulani (2016), Boito Júnior (2016), Diniz (2005) e Anderson (2016) concordam que os governos petistas não buscaram romper com as estruturas do neoliberalismo consolidadas no país durante a década de 1990, mas combinaram esse modo

¹¹³ Cf. <http://bit.ly/2XtwfcF>. Acesso em: 06 jul. 2019.

¹¹⁴ Em formato de artigo, Ferreti e Silva (2017) analisaram de forma breve as disputas ocorridas na Comissão Mista da MP nº 746/2016. Os autores argumentam que as transformações incorporadas à reforma foram sugeridas por participantes com maior aderência ao Governo Michel Temer, como representantes do setor privado. Neste capítulo, ao aprofundarmos no exame do material empírico das audiências, foi possível – devido à extensão de uma pesquisa em formato de dissertação e pelo distanciamento temporal dos fatos – refinar essa conclusão e estender a análise para outros intelectuais que disputaram a hegemonia nessa conjuntura.

de gestão do capital com políticas de tipo desenvolvimentista – que beneficiava grandes empresas brasileiras no mercado internacional e nos negócios com o Estado – e políticas sociais de alto impacto, gerando, dessa maneira, crescimento econômico, certa distribuição de renda e aumento do consumo da classe trabalhadora¹¹⁵.

Paulani (2016) observa que embora possam parecer, em princípio, contraditórias, a agenda neoliberal e as políticas sociais perduraram em conjunto enquanto prevaleceu o crescimento econômico puxado pela exportação das *commodities* – soja, minério de ferro, alumínio, café, entre outras – e pelo efeito multiplicador dessas mesmas medidas. Contudo, a partir da crise financeira internacional iniciada em 2008, ocasionando declínio das exportações e dos preços dos produtos brasileiros no mercado externo, tal modelo passou a ser desagregado. Sem o crescimento econômico – que em uma conjuntura específica permitiu ganhos à burguesia e, em menor medida, aos trabalhadores –, a hegemonia petista e a coalizão neodesenvolvimentista sofreram fortes abalos¹¹⁶ (PAULANI, 2016).

Em um contexto de retração econômica, a crise política atingiu seu ápice em 2015, quando o segundo mandato de Dilma Rousseff passou a ser contestado, instaurando-se um processo de *impeachment* sob a acusação de crimes de responsabilidade fiscal cometidos pela presidente. Segundo Boito Junior (2016), a partir desse momento, frações da burguesia nacional associadas ao PT pelo pacto neodesenvolvimentista “debandaram” para a oposição, intensificando o coro pelo afastamento de Dilma e pela adoção de medidas neoliberais ortodoxas.

Ao longo de 2015, diversas associações empresariais que apoiavam os governos do PT foram, segundo levantamento que estamos realizando, passando para o campo neoliberal ortodoxo. O caso mais importante e notório é o da Fiesp, que, após apoiar os sucessivos governos do PT, tornou-se a vanguarda do golpe institucional no meio empresarial. (BOITO JUNIOR, 2016, p.29).

Conforme se aproximava o dia da decisão do *impeachment* de Dilma Rousseff, a maior probabilidade, conforme percebeu Anderson (2016), era que se formasse um regime de coalizão liderado por Michel Temer que, meses antes, lançara seu programa de governo intitulado *Uma ponte para o futuro*, no qual propunha o resgate da agenda neoliberal plena –

¹¹⁵ Paulani (2016) cita como políticas sociais de alto impacto: o Bolsa Família, a crescente valorização do salário mínimo, Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Minha Casa Minha Vida, Programa Luz para Todos, além de outros programas administrados pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS).

¹¹⁶ Para além dos fatores econômicos externos e internos, as confluências de diversos aspectos de uma crise política interna também se entrelaçaram na derrocada petista. As grandes manifestações de 2013, os efeitos da Operação Lava Jato, o fortalecimento dos laços entre o neopentecostalismo e a agenda neoliberal, a ascensão de novos ativismos de direita e sua liderança nas manifestações *pró-impeachment*, entre outros aspectos, são relevantes para a análise da conjuntura. Sobre essas questões, conferir Anderson (2016), Demier e Hoeveler (2016), Boito Junior (2016) e Braga (2016).

sem os gastos sociais dos governos do PT – e assegurava que o país estaria seguro caso assumisse a presidência. Para Anderson (2016, p. 14), após o afastamento de Dilma,

[...] Temer não teria nenhum problema em formar um governo de coalizão junto com PMDB, PSDB e uma grande quantidade de partidos nanicos, colocando uma pitada de tecnocratas em ministérios centrais. Já que tal combinação poderia passar uma série de leis, às quais Dilma não pôde, isso garantiria o retorno da confiança do mercado, e certamente traria melhorias aos indicadores econômicos feitos pelos mercados financeiros, não importando o quanto isso custaria aos pobres.

A partir das reflexões de Anderson (2016) e Braga (2016), compreende-se que o *impeachment* de Dilma não foi motivado pela negativa de implementar as medidas de ajuste fiscal exigidas pelo mercado em uma conjuntura de recessão – tendo em vista os cortes de gastos no início de seu segundo mandato e a escolha do neoliberal Joaquim Levy como Ministro da Fazenda¹¹⁷ –, mas pelo ritmo impresso pelos petistas, pelo enfraquecimento de sua base de apoio e, de forma correlata, pelo fortalecimento da coalizão de oposição, que poderia levar à frente esse projeto com mais sucesso e rapidez. Michel Temer, que não possuía pretensões de ser reeleito, apareceu como a figura que melhor poderia materializar o ajuste fiscal e arcar com o custo político *das medidas impopulares* exigidas pelo mercado¹¹⁸. De acordo com Braga (2016, p. 60):

Aqui, vale destacar que as forças golpistas derrubaram o governo não pelo que Dilma Rousseff concedeu aos setores populares, mas por aquilo que ela não foi capaz de entregar aos empresários: um ajuste fiscal ainda mais radical, que exigiria alterar a Constituição Federal, uma reforma previdenciária regressiva e o fim da proteção trabalhista.

Entrelaçadas com os fatos econômico-políticos, questões de ordem político-culturais também tiveram lugar relevante nesse processo de crise da hegemonia petista. Como observa Boito Júnior (2016), os governos do PT não apenas realizaram políticas de distribuição de renda e melhoria nas condições de vida dos trabalhadores – políticas limitadas, como vimos –, mas implementaram uma política cultural mais favorável aos movimentos feminista, negro e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais)¹¹⁹.

Nessa conjuntura, grupos comumente denominados de *conservadores* ou *neoconservadores*, geralmente associados às bancadas religiosas no Congresso Nacional, se fortaleceram socialmente e se juntaram à coalizão *pró-impeachment*. Desse modo, os

¹¹⁷ “O ajuste fiscal aplicado no início do segundo mandato de Dilma traiu a expectativa dos 53 milhões de eleitores que foram seduzidos pelas promessas de sua campanha de manutenção de empregos e dos direitos trabalhistas” (BRAGA, 2016, p.60).

¹¹⁸ Uma vez no poder, Temer deu início a um conjunto de reformas para viabilizar o ajuste fiscal – reduzindo gastos públicos e flexibilizando direitos –, das quais se destacam a proposta de teto nos gastos públicos por 20 anos, a reforma trabalhista e a reforma da previdência. O Governo conseguiu aprovar as duas primeiras medidas (EC nº 95/2017, para o teto de gastos, e Lei nº 13.467 de 2017, para a reforma trabalhista).

¹¹⁹ Podemos citar a Lei de cotas (Lei nº 12.711/2012), o Programa Brasil sem Homofobia, a sanção da Lei Maria da Penha, além de outras ações da Secretaria de Direitos Humanos (SDH).

conservadores começam a se identificar como oposição às pautas de esquerda – de diferentes matizes, de moderadas a radicais –, principalmente ao PT, que anteriormente angariou apoio de uma parte do segmento religioso¹²⁰. No plano econômico, geralmente se vinculam ao neoliberalismo, mas existem dissidências na base parlamentar em relação a certas políticas¹²¹.

Harvey (2005) observa que em si o neoliberalismo possui um caráter conservador, na medida em que defende o individualismo e a propriedade como valores supremos e universais, dissolvendo, assim, todas as formas de solidariedade social; contudo, a neoliberalização pode ocorrer por meio de diferentes tendências culturais. O autor demonstra que as políticas neoliberais implantadas na cidade de Nova York, nos anos 1970, vieram acompanhadas de uma cultura cosmopolita e liberal nos costumes. Como resposta, o Partido Republicano, na tentativa de ampliar sua base eleitoral, se aproximou da direita cristã, visando impedir esse tipo de neoliberalização da cultura, mas garanti-la na economia. Segundo Harvey (2005), essa base eleitoral era mobilizada pela religião e pelo nacionalismo, mas também por outras ideologias mais regressivas, como o racismo, a homofobia e o machismo (de forma explícita ou velada).

Apoiando a virada neoliberal economicamente, mas não culturalmente, eles condenavam os excessos intervencionistas da chamada "elite liberal" (tornando bastante obscuro o possível sentido de "liberal") . O efeito disso foi desviar a atenção do capitalismo e do poder corporativo como possuidores de qualquer relação que fosse com os problemas econômicos ou culturais que o comercialismo e o individualismo descontrolados estavam criando [...] Não foi a primeira nem, devemos temer, a última vez na história que um grupo social foi persuadido a votar contra seus interesses materiais, econômicos e de classe por razões culturais, nacionalistas e religiosas. (HARVEY, 2005, p. 56)

Portanto, Harvey (2005) afirma que para os neoconservadores estadunidenses a agenda neoliberal é completamente compatível com seus preceitos morais, realizando a defesa da propriedade privada, do poder corporativo e da restauração do poder de classe. Porém, se afastam da neoliberalização ao defenderem certa coerção aos impulsos individuais, visando conservar determinada moralidade.

Em sua preocupação com a ordem, o neoconservadorismo se assemelha a uma mera retirada do véu de autoritarismo com que o neoliberalismo se cobre. Mas também propõe respostas singulares a uma das contradições centrais desse último. Se 'a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais', como disse de início Thatcher, o caos individual pode vir a se sobrepor à ordem. A anarquia do mercado, da competição sem peias (esperanças, desejos, ansiedades e temores individuais; escolhas de estilo de vida de hábitos e orientações sexuais, formas de auto –

¹²⁰ Em eleições anteriores o PT recebeu apoio de importantes lideranças neopentecostais, como do bispo Edir Macedo, da Igreja Universal do Reino de Deus. Cf: <https://bit.ly/2kd5Nqf>; <https://bit.ly/2lOJbwr>. Acesso em: 10 set. 2019.

¹²¹ Alguns parlamentares desse bloco votaram contra algumas medidas do pacote de reformas do Governo Temer.

expressão e comportamentos com relação aos outros) gera uma situação cada vez mais ingovernável (HARVEY, 2005, p. 92-93).

Com base em Caldas (2018), entendemos que tendências políticas conservadoras já existiam no Brasil em outros momentos históricos, porém a conjuntura do país favoreceu seu fortalecimento, processo que alguns autores têm denominado de *onda conservadora* (DEMIER; HOEVELER, 2016). No campo social, Caldas (2018) identifica que esse grupo se organizou com o objetivo de responder às transformações que abalaram padrões culturais considerados “naturais” – a exemplo do campo da sexualidade –, a partir de certos direitos conquistados pelos movimentos LGBT e feminista; além da relativa laicização dos espaços públicos. A agenda desse grupo envolve questões relacionadas a uma família dita tradicional (homem, mulher e filhos – todos heterossexuais) e às religiões de origem judaico-cristã, geralmente em oposição às pautas dos grupos mencionados acima.

Boulos (2016) identifica nas manifestações de junho de 2013¹²² o início dessa *onda*, nas quais já apareciam vertentes mais reacionárias a favor de um golpe militar e outras manifestações abertamente elitistas, homofóbicas, machistas e racistas. Para Demier (2016) e Boulos (2016), o resultado das eleições de 2014 demonstrou que a insatisfação popular que explodiu em 2013 foi capitaneada à direita, resultando no fortalecimento das bancadas do agronegócio, religiosa e militar no Congresso Nacional, bem como do sentimento de rejeição ao Partido dos Trabalhadores. Portanto, nas relações de forças presentes na sociedade brasileira, os conservadores se firmaram com uma forte base parlamentar e social, contando com movimentos organizados e poder de mobilização¹²³.

Concluída a primeira votação do processo de *impeachment*, em 12 de maio de 2016, Dilma foi afastada do cargo por 180 dias, enquanto seu julgamento ocorria no Senado Federal. Por conseguinte, Michel Temer assumiu interinamente a presidência da República, formando, logo em seguida, uma nova equipe ministerial.

Na partilha dos ministérios, o Democratas (DEM) foi o partido que ficou com o Ministério da Educação, comandado pelo Deputado Mendonça Filho, um opositor ferrenho de Dilma na Câmara. Porém, em consonância com a nova coalizão no poder, cargos importantes

¹²² Segundo Demier (2015), as grandes manifestações de junho de 2013 foram motivadas pelo descontentamento popular diante da falta de materialidade dos direitos garantidos em lei (como transporte, moradia, saúde, educação, etc.). Contudo, essas reivindicações que, a princípio, poderiam fortalecer tendências à esquerda do PT, foram transformadas pela classe dominante em pautas genéricas, como o “combate à corrupção” ou “contra os políticos e seus partidos”.

¹²³ Os conservadores também não são um bloco homogêneo. Além das vertentes religiosas (evangélica, católica, espírita, etc.), existem outros organizados em pautas específicas, como a do armamento, geralmente defendida por representantes do agronegócio e dos militares.

do MEC foram ocupados por ex-membros da equipe educacional dos governos de FHC¹²⁴. Maria Helena Guimarães de Castro¹²⁵ assumiu o cargo de secretária-executiva, Maria Inês Fini¹²⁶ assumiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); e Abilio Afonso Baeta Neves¹²⁷ assumiu a presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Enfim, essas são as circunstâncias gerais em que a MP nº 746/2016 foi publicada, quando do esgotamento da proposta neodesenvolvimentista petista e tomada do poder pelos representantes político-partidários do neoliberalismo ortodoxo, tendo à frente Michel Temer, PMDB, PSDB e demais partidos aliados.

3.2 PANORAMA DA COMISSÃO MISTA

Da mesma forma que nas Comissões do PL nº 6.840/2013, houve uma preponderância do PMDB e do PT na Comissão Mista da MP nº 746/2016, tendo em vista que a designação dos membros ocorre de forma proporcional à quantidade de parlamentares que cada partido possui, conforme mostra o Quadro 09 a seguir.

Quadro 09 – Membros titulares e suplentes da Comissão Mista da MP nº 746/2016

Titulares	Suplentes
PMDB	
Sen. Romero Jucá (RR)	Sen. Rose de Freitas (ES)
Sen. Simone Tebet (MS)	Sen. Kátia Abreu (TO)
Sen. Valdir Raupp (RO)	Sen. Dário Berger (SC)
Dep. Celso Jacob (RJ)	Dep. Leonardo Quintão (MG)
Dep. Soraya Santos (RJ)	Dep. Josi Nunes (TO)
Dep. Lelo Coimbra (MDB)	

¹²⁴ Em tempo, a reincorporação desses nomes não significa que houve um simples retorno à política educacional de FHC. Existiram disputas entre os intelectuais vinculados ao PSDB e ao DEM. Posteriormente, com a saída oficial do PSDB do Governo Temer, Maria Helena Castro pediu exoneração do cargo de secretária-executiva, em maio de 2018. Cf: <https://bit.ly/2IOIRha>; <https://bit.ly/2kaw1JQ>. Acesso em: 10 set. 2019.

¹²⁵ Mestrado em Ciências Sociais pela Unicamp. Foi secretária-executiva do MEC e presidente do Inep durante o governo FHC; secretária de educação do Estado de São Paulo durante o governo José Serra; presidente do Conselho Superior de Responsabilidade Social (Consocial), da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp); representante do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal); consultora da Unesco e sócio-fundadora do Movimento Todos pela Educação (TPE) (MARTINS, 2013). Cf: <http://lattes.cnpq.br/3273558975609117>. Acesso em: 31 out. 2019.

¹²⁶ Doutorado em Psicologia Social pela Unicamp. Foi membro da equipe do Inep durante o governo FHC; coordenou o Projeto São Paulo Faz Escola, durante o governo José Serra em São Paulo; foi membro do Conselho de Responsabilidade Social da Fiesp e consultora do Banco Mundial. Cf: <http://lattes.cnpq.br/8658366834342554>. Acesso em: 31 out. 2019.

¹²⁷ Doutorado em Ciência Política pela *Universitat Munster*, da Alemanha. Foi Secretário de Educação Superior e Presidente da Capes durante os governos de FHC. Cf: <http://lattes.cnpq.br/2048221374290918>. Acesso em: 31 out. 2019.

PT	
Sen. Fátima Bezerra (RN)	Sen. Lindbergh Farias (RJ)
Sen. Telmário Mota (RR)	Dep. Angelim (AC)
Dep. Reginaldo Lopes (MG)	Dep. Luizianne Lins (CE)
Dep. Maria do Rosário (RS)	
PSDB	
Sen. Ricardo Ferraço (ES)	Sen. Antonio Anastasia (MG)
Sen. Eduardo Amorim (SE)	Dep. Rogério Marinho (RN)
Dep. Izalci (DF)	
PSD	
Sen. Otto Alencar (BA)	Dep. Evandro Roman (PR)
Sen. José Medeiros (MT)	
Dep. Thiago Peixoto (GO)	
DEM	
Sen. Ronaldo Caiado (GO)	Sen. José Agripino (RN)
Dep. Professora Dorinha Seabra Rezende (TO)	Dep. Efraim Filho (PB)
PSB	
Sen. Lídice da Mata (BA)	Sen. Romário (RJ)
Dep. Danilo Cabral (PE)	Dep. Átila Lira (PI)
PTB	
Sen. Telmário Mota (RR)	Dep. Arnaldo Faria de Sá (SP)
Dep. Wilson Filho (PB)	
PP	
Dep. Renzo Braz (MG)	Sen. Ana Amélia (RS)
	Sen. Gladson Cameli (AC)
PRB	
Dep. César Halum (TO)	Sen. Eduardo Lopes (RJ)
	Dep. Roberto Sales (RJ)
PROS	
Dep. Toninho Wandscheer (PR)	Dep. Ronaldo Fonseca (DF)
PR	
	Dep. Aelton Freitas (MG)
PSC	
Sen. Pedro Chaves (MS)	Dep. Eduardo Bolsonaro (SP)
REDE	
Sen. Randolfe Rodrigues (AP)	
PPS	
Sen. Cristovam Buarque (DF)	
PDT	
Sen. Ângela Portela (RR)	
PODE	
Sen. Elmano Férrer (PI)	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações do Senado Federal.

Percebe-se que apesar do PT ser segundo partido mais representado na Comissão, os parlamentares dos partidos da base aliada do Governo (PMDB, PSD, DEM, PTB, PP, PRB,

PSC)¹²⁸ eram maioria, possuindo 30 dos 53 membros. Dessa forma, podemos dizer que Governo Temer já possuía, em tese, a quantidade de votos necessária para a aprovação da MP na Comissão Mista, uma vez que o quórum necessário era de maioria simples.

Ademais, entre os parlamentares da Comissão, de acordo com nossa avaliação, apenas 11 atuaram¹²⁹ de maneira mais ativa, estando presentes durante as audiências públicas e participando das discussões: Dep. Wilson Filho (PTB), Dep. Evandro Roman (PSD), Dep. Thiago Peixoto (PSD), Dep. Celso Jacob (PMDB), Dep. Maria do Rosário (PT), Dep. Reginaldo Lopes (PT), Dep. Rogério Marinho (PSDB), Dep. Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM), Dep. Átila Lira (PSB), Sen. José Medeiros (PSD), Sen. Fátima Bezerra (PT).

Nas audiências públicas participaram 37 expositores, que representaram diferentes setores sociais. A lista completa dos participantes se encontra no Anexo 02. No Quadro 10 sistematizamos a representação social presente nas audiências públicas.

Quadro 10 – Representação social na Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016

Setor		Organizações	Nº de representantes	%
Governamental	Legislativo	Senado Federal, Câmara dos Deputados	03	31,5
	Federal	Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Conselho Nacional de Educação (CNE)	06	
	Estadual	Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)	01	
	Municipal	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)	01	

¹²⁸ Tomamos como referência os partidos que sinalizaram publicamente apoio ao pacote de ajuste fiscal do Governo. Porém, essa base não era estática, e houve abalos em momentos de crise. Assim, essa seleção serve apenas como parâmetro, não significando que todos os membros seguiram a orientação dos partidos, nem mesmo que esses permaneceram na base durante todo o Governo Temer. Já o PSDB, apesar de compactuar com as medidas do ajuste, teve relação conturbada com o Executivo Federal, abandonando sua base em determinado momento. Disponível em: <http://bit.ly/2xLY2uD>. Acesso em: 14 jul. 2019.

¹²⁹ Excetuando o Presidente e o Relator da Comissão.

Acadêmico		Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)	04	11,5
Profissional	Trabalhadores do campo	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)	01	23,0
	Estudantil	União Nacional dos Estudantes Secundaristas (Ubes); União Nacional dos Estudantes (UNE)	02	
	Docente	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (Proifefes); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)	05	
Privado/empresarial		Instituto Unibanco (IU); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Movimento Todos pela Educação (TPE); Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS); Instituto Alfa e Beto (IAB)	05	14,0
Instituições de	Pública	Instituto Federal do Paraná (IFPR); Instituto Federal do Rio	03	17,0

ensino		Grande do Sul (IFRS)		
	Privada	Centro Universitário Cesumar (Unicesumar); Estácio de Sá; Colégio Cenecista Dr. José Ferreira (MG)	03	
Movimentos sociais		Campanha Nacional pelo Direito a Educação	01	3,0
Total			35	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da mesma forma que no contexto do PL nº 6.840/2013, o setor o governamental foi o mais representado (31,5%), seguido pelo profissional (23,0%), privado empresarial (14,0%), instituições de ensino (17,0%), acadêmico (11,5%) e movimentos sociais (3,0%). Igualmente, o setor privado/empresarial não foi numericamente dominante. Como analisamos no capítulo anterior, sua hegemonia não advém de sua quantidade, mas da capilaridade de suas relações por dentro e por fora do Estado. No mais, existiu certo equilíbrio numérico na participação dos diferentes interessados nas discussões.

Seguindo o mesmo percurso do capítulo anterior, ao analisarmos as audiências públicas, elegemos nove pressupostos e propostas que caracterizam a MP nº 746/2016, buscando perceber a concordância ou contrariedade dos participantes. Com isso, objetivamos nos aproximar da correlação de forças existente na Comissão Mista, avaliando em que medida a proposta de reforma foi defendida ou criticada pelos expositores.

Adentrando no conteúdo da MP nº 746/2016, o Governo justificou o uso desse instrumento legal devido a uma suposta crise no ensino médio, revelada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgado semanas antes¹³⁰. Nesse contexto, as mudanças propostas incidiram, sobretudo, na estrutura curricular, que seria composta por um núcleo comum definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguido por cinco itinerários formativos a serem escolhidos pelos alunos: 1) linguagens; 2) matemática; 3) ciências da natureza; 4) ciências humanas; 5) formação técnica e profissional.

¹³⁰ “Isso [resultados do Ideb] é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências. [...] Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, **o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano**, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável”. (BRASIL, 2016, p. 9-10, grifo nosso).

Ainda ficaria estabelecido, como proposta da MP, o aumento progressivo da carga horária anual para 1.400 horas, representando 7 horas-aula diárias. Entretanto, colocou-se um limite de 1.200 horas para o cumprimento do núcleo comum de disciplinas, o que seria inferior a um ano letivo.

Quanto às disciplinas, as únicas colocadas como obrigatórias para as três séries foram Língua Portuguesa e Matemática¹³¹. Revogar-se-ia também a Lei nº 11.684/2008, que determinou a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia durante todo o ensino médio, e restringiu-se a obrigatoriedade de Artes e Educação Física à educação infantil e ao ensino fundamental. Complementarmente, foi proposto, ainda, que o núcleo comum de disciplinas seria definido pela BNCC, que nesse momento ainda estava em elaboração.

Sobre o ensino técnico e profissional, a proposição permitia o estabelecimento de parcerias com o setor privado, bem como concessão de certificados intermediários de formação¹³². Ainda seria reconhecido, para fins de cumprimento de exigências curriculares, experiências de trabalho supervisionado, ensino técnico ofertado em outras instituições de ensino e educação a distância (EAD) ou presencial mediada por tecnologias.

Para atender o itinerário de ensino técnico, propôs-se contratar profissionais com “notório saber” para ministrar conteúdos afins à sua prática profissional, sem a obrigatoriedade de possuírem formação teórica e pedagógica específica. Tais profissionais teriam de ser reconhecidos pelos próprios sistemas de ensino.

A análise referente ao posicionamento de cada participante diante dessas mudanças impostas pela MP nº 746/2016 encontra-se no Anexo 02. O Quadro a seguir traz uma síntese:

Quadro 11 – Posicionamento dos participantes das audiências públicas ocorridas na Comissão Mista da MP nº 746/2016

Pressupostos e propostas	Favorável/%	Contrário/%	Não se posicionou/% **	Total
Crise do Ensino Médio	57,0	11,0	32,0	100,0

¹³¹ Língua Inglesa foi colocada como obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental. Para o ensino médio também foi estabelecida sua obrigatoriedade, porém, sem o condicionante de ser ofertada nas três séries.

¹³² Propunha-se, ainda, que recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) fossem utilizados para financiar o itinerário de formação profissional. De acordo com Ferreti e Silva (2017), tal medida anuncia uma ampla ação de privatização da escola pública de nível médio, transferindo recursos públicos para empresas privadas de ensino.

Utilização de Medida Provisória	14,0	43,0	43,0	100,0
Flexibilização/ percursos formativos	46,0	22,0	32,0	100,0
Expansão carga horária/ Tempo integral*	32,0	27,0	41,0	100,0
Articulação com o ensino profissionalizante/ técnico*	35,0	24,0	41,0	100,0
Notório saber	22,0	27,0	51,0	100,0
Foco em língua portuguesa e matemática	16,0	11,0	73,0	100,0
Limitação de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia	11,0	22,0	67,0	100,0
Parcerias com o setor privado	19,0	14,0	67,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

*Esses itens não são tomados pela concepção defendida pelo setor acadêmico presente nos debates, ancoradas na formação humana integral contemplada nas DCNEM aprovadas em 2012. Refere-se, portanto, ao sentido mais próximo do simples aumento da carga horária e fornecimento de habilitação profissional.

**Não se refere a uma suposta neutralidade ou objetividade do expositor, mas, sim, pela não abordagem do tema.

O pressuposto de crise do ensino médio (57,0%), que justificaria a necessidade de reforma, e a flexibilização via criação de percursos formativos (46,0%) foram os pontos de maior concordância com a proposta da MP nº 746/2016. A principal crítica, contudo, recaiu ao próprio instrumento legal utilizado: 43,0% discordaram da utilização de medida provisória. No mais, houve certo equilíbrio de posicionamento contrário e favorável, com prevalência do não-posicionamento – o que pode representar esquivas dos participantes em discutir pontos polêmicos. No Quadro a seguir demonstramos o equilíbrio entre aqueles que se posicionaram:

Quadro 12 – Proporção entre os participantes que se posicionaram nas audiências públicas ocorridas na Comissão Mista da MP nº 746/2016

Pressupostos e propostas	Favorável/%	Contrário/%	Total
Crise do EM	84,0	16,0	100,0
Utilização de Medida Provisória	24,0	76,0	100,0
Flexibilização/percursos formativos	68,0	32,0	100,0
Expansão carga horária/ Tempo integral*	54,0	46,0	100,0
Articulação com o ensino profissionalizante/ técnico*	59,0	41,0	100,0
Notório saber	44,0	56,0	100,0
Foco em língua portuguesa e matemática	60,0	40,0	100,0
Limitação de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia	33,0	67,0	100,0
Parcerias com o setor privado	58,0	42,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor

*Esses itens não são tomados pela concepção defendida pelo setor acadêmico presente nos debates, ancoradas na formação humana integral contemplada nas DCNEM aprovadas em 2012. Refere-se, portanto, ao sentido mais próximo do simples aumento da carga horária e fornecimento de habilitação profissional.

Nesse Quadro, em contraposição ao anterior, evidenciamos a desproporção de posicionamento sobre pontos polêmicos, como a limitação de disciplinas (33,0% favorável e 67,0% contrário) e o foco em Língua Portuguesa e Matemática (60,0% favorável e 40,0% contrário). Já o notório saber, parcerias público-privadas e a articulação com o ensino profissional tiveram posicionamentos numericamente polarizados.

Contudo, é necessário mais uma vez dizer que o equilíbrio numérico, tanto da representação social quanto do posicionamento, pode nos levar a uma falsa compreensão de que as discussões na Comissão Mista da MP nº 746/2016 se deram entre iguais, e que o Relatório aprovado foi uma simples síntese de posições divergentes. Em suma, pode nos levar

a compreensão de que o Parlamento construiu consensos entre concepções de educação antagônicas. Essa foi a compreensão declarada pelo Relator Senador Pedro Chaves (PSC), e também por outros membros da Comissão:

Nós estamos convidando um grupo de mais de 30 representações da sociedade [...] Eu acho que é importante, porque essa análise será extremamente democrática. Então, não tem o problema do autoritarismo de ser uma medida provisória. Há um consenso entre oposição e situação de que é necessária, realmente, uma alteração, uma reforma do ensino médio. Isso é pacífico. Então, a partir daí, apenas vamos aprofundar e verificar quais são os pontos substantivos. [...] A Comissão é formada por professores, educadores, pessoas realmente de altíssimo nível, que vão contribuir de forma efetiva para o relatório (SENADO FEDERAL, 2016a, p. 1).

De forma oposta, o método que adotamos nesta pesquisa nos leva a outras conclusões. Tomando a luta de classes como motor da história – isto é, aquilo que dá movimento, provoca transformação – não pensamos que seja possível chegar-se, como que por uma simples soma, a um denominador comum que equalize interesses e objetivos antagônicos. Isso não é realizável nem para a classe dominante, nem para a classe dominada, em determinadas circunstâncias históricas. Em conjunturas nas quais isso é *aparentemente possível*, não ocorrem relações de fato justas, mas, sim, relações de subordinação e dominação apresentadas sob outros aspectos.

No âmbito da Comissão Mista – a partir da análise de todas as discussões, bem como dos documentos produzidos – percebemos quatro vetores de força que disputaram as discussões: governamental, privado/empresarial, conservador e acadêmico/profissional. Os três primeiros atuaram articulados em torno do projeto de reforma da MP nº 746/2016, embora com divergências e especificidades de concepções. O último, em uma correlação de forças ainda mais desigual, se comparada com a conjuntura de elaboração do PL nº 6.840/2013, atuou por meio de alianças menos dinâmicas que seus adversários.

Nos próximos itens esmiuçaremos as estratégias colocadas em prática por cada uma desses grupos, avaliando em que medida foram eficazes em dar direção ao processo de reforma do ensino médio.

3.3 SETOR PRIVADO/EMPRESARIAL E GOVERNAMENTAL

Os seguintes intelectuais orgânicos do setor privado/empresarial participaram das audiências públicas: Wilson de Matos Silva¹³³ (Unicesumar), Ronaldo Mota¹³⁴ (Estácio de

¹³³ Proprietário e Reitor do Centro Universitário Cesumar (Unicesumar). Foi suplente do Senador Álvaro Dias, assumindo o mandato em duas ocasiões.

¹³⁴ Chanceler do Grupo Estácio e Reitor da Universidade Estácio de Sá. Disponível em: <http://bit.ly/32b6Kk4>. Acesso em: 05 jul. 2019.

Sá), Ricardo Henriques¹³⁵ (Instituto Unibanco), Maria Alice Setubal¹³⁶ (Cenpec), Olavo Nogueira Filho¹³⁷ (TPE), Simon Schwartzman¹³⁸ (IETS), João Batista Araujo e Oliveira¹³⁹ (IAB).

De maneira geral, esses intelectuais orgânicos se empenharam em dar direção para a discussão e aprovação – de acordo com suas concepções – do projeto de reforma do ensino médio, além de algumas correções pontuais. Isso é compreensível, pois o conteúdo da MP nº 746/2016 era preponderantemente convergente com as orientações dos empresários.

Em Bezerra e Araújo (2017, p. 613-614) realizamos uma análise comparativa entre os documentos programáticos¹⁴⁰ do Instituto Unibanco (IU) e do Movimento Todos pela Educação (TPE) com o arcabouço legal da reforma – MP nº 746/2016 e suas alterações ao se transformar na Lei nº 13.415/2017 –, alcançando os seguintes resultados:

Por meio da análise documental foi possível evidenciar os seguintes pontos de encontro: crítica ao excesso de disciplinas e falta de interesse dos estudantes pelo modelo anterior de ensino médio, reforçando a ineficiência corroborada pelos resultados das avaliações externas; estabelecimento de percursos escolares – ou itinerários formativos –, enfatizando a flexibilização do currículo; destaque ao discurso do projeto de vida dos estudantes; formação técnica integrada ao currículo básico; expansão dos canais para o estabelecimento de parcerias público-privadas; expansão do ensino em tempo integral; ênfase em Língua Portuguesa e Matemática.

Considerando essa convergência de agenda, Ricardo Henriques, representando o IU, em seu pronunciamento apenas sugeriu algumas mudanças e teceu críticas pontuais a certos pontos da MP nº 746/2016, bem como ao próprio uso desse instrumento legal¹⁴¹. Henriques elogiou a flexibilização, no sentido de diminuição das disciplinas obrigatórias, a articulação entre os conteúdos a partir da organização das antigas disciplinas em áreas do conhecimento, e a possibilidade de aprofundamento nos itinerários formativos (SENADO FEDERAL, 2016b).

¹³⁵ Economista e superintendente do Instituto Unibanco. Ocupou cargos no MEC e no Ministério de Desenvolvimento Social (MDS). É membro de outras organizações atuantes no campo educacional, como o TPE, GIFE, e Instituto Natura. Disponível em: <http://bit.ly/2JeMfeM>. Acesso em: 05 jul. 2019.

¹³⁶ Integrante de uma das famílias de acionistas controladores da *holding* Banco Itaú Unibanco, é socióloga e atua em projetos do Terceiro Setor relacionados à educação, sendo presidente da Fundação Tide Setubal e presidente do Conselho de Administração do Cenpec.

¹³⁷ Formado em Administração pela Universidade de Notre Dame (EUA). Atuou na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2013-2016) e como diretor de políticas educacionais do TPE. Disponível em: <http://bit.ly/2LyqIPM>. Acesso em: 05 jul. 2019.

¹³⁸ Mesmo expositor presente na Ceensi.

¹³⁹ Mesmo expositor presente na Ceensi.

¹⁴⁰ Analisamos as seguintes publicações: A Crise de Audiência no Ensino Médio (Instituto Unibanco), Educação em Debate (Todos pela Educação e Instituto Unibanco) e Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016 (Todos pela Educação).

¹⁴¹ “[...] além de concordar que a medida provisória tem elementos muito importantes para a reestruturação necessária do ensino médio, eu queria só sublinhar o que me parece que gera um certo estranhamento pelo modo de construção da agenda [...] a dificuldade que é, diante da urgência da reforma que nós necessitamos no ensino médio, o instrumento da medida provisória” (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 11)

Contudo, para Henriques, apesar de estarem na direção correta, tais mudanças eram apenas iniciais, e deveriam ser aprofundadas:

Percebam o que a gente está dizendo, que, com a medida provisória, com a discussão que está em jogo, **eles são simplesmente gestos em direção a arrumar a casa**, dar condições de que tenhamos uma referência comum, trajetórias flexíveis que permitam as escolhas, como foi dito aqui na Mesa anterior, sejam asseguradas e que, além das escolhas serem asseguradas, o sistema funcione na regra que seria esperada (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 13, grifo nosso).

Como ação de curto prazo para viabilizar a reforma, Ricardo Henriques sugeriu a progressão de 800 para 1.000 horas anuais, resultando em cinco horas-aula diárias. Sendo assim, no total das 3.000 horas, o expositor propôs que núcleo comum tivesse 1.800 horas e os itinerários 1.200.

Por que esse número? Por que 1.800 horas? Se alinharmos a Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Fundamental II, sobretudo de forma consequente, é mais do que suficiente darmos o que é comum no médio em 1.800 horas. E 1.200 é uma referência, quase mais de 85%, das ofertas dos ensinos técnico e profissionalizante de que dispomos hoje na realidade brasileira (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 12).

A proposição de Henriques foi incorporada no Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016 – desdobramento da MP nº 746/2016 – que foi aprovado pela Comissão Mista. Nesse, foi estabelecido o prazo máximo de cinco anos para a oferta de 1.000 horas anuais, bem como a limitação de 1.800 horas para o cumprimento da BNCC. O Relator Pedro Chaves mostrou concordância e assimilação com a proposta de Henriques:

Eu achei que a reunião foi bastante rica. Eu consegui absorver muitas coisas importantes. Ainda vou conversar com os meus pares e discutir essa possibilidade que me parece muito factível, que é mudar de 800 horas para mil horas. Significa 25 horas por semana, o que daria um número extremamente significativo e viabilizaria também o curso noturno, porque você teria 25 horas por semana (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 27).

Essas determinações se mantiveram após tramitação no Congresso Nacional e, portanto, constam na Lei nº 13.415/2017, em seu Artigo 24, § 1º, e no Artigo 35-A, § 5º:

§1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.[...] §5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 1-2).

Henriques ainda externou preocupação sobre o ensino profissionalizante, no aspecto de regulação sobre a certificação dos alunos, abertura e avaliação de cursos. Nesse processo, elegeu o Sistema S como ator principal, agora também *responsável* pelo ensino médio regular:

Isso [regulação] abre uma discussão fundamental, que é a discussão do Sistema S e **a sua responsabilidade frente ao ensino médio regular**. É uma área importante, vai ter que ser discutida, e pode ressignificar, nessa contemporaneidade, parte da identidade também do Sistema S (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 13, grifo nosso).

O representante do Instituto Unibanco ainda mostrou preocupação sobre a situação dos municípios com pequena população, reconhecendo a necessidade de se investir mais recursos para viabilizar a oferta dos quatro itinerários e a possibilidade do ensino profissional, sob o risco de gerar mais desigualdades educacionais (SENADO FEDERAL, 2016b).

Já para os grandes centros, Henriques destacou a necessidade de se regular de forma equitativa a oferta nas diferentes localidades, permitindo especialização das escolas na oferta dos diferentes itinerários formativos. No entanto, esse processo teria de ser regulado, indo “[...] ao encontro de uma nova cultura da gestão pública; uma gestão pública que traz o território como referência à responsabilização do gestor” (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 14). Essa nova gestão, admitiu Henriques, poderia entrar em conflito com a autonomia das escolas e agravar as desigualdades:

Se não fizer isso – estou tentando só explicitar –, se não for nessa direção, as desigualdades serão absolutamente radicais, porque os bons professores ficarão numa escola e você gerará processo de seleção adversa: aquela escola catalisará todos os melhores alunos daquela região e as outras escolas tenderão a ter os piores alunos, que não vão ter capacidade de circular. Você não vai conseguir aferir especializações e, portanto, a ideia da escolha deixará de existir. Para que a escolha exista, é fundamental que a regulação do território se dê de forma muito intensa (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 14).

Por fim, Henriques externou novamente sua preocupação acerca da garantia de todas as condições de implementação das mudanças – iniciais, pois deveriam ser aprofundadas – propostas na MP nº 746/2016, como na formação inicial dos professores e redesenho do financiamento para atender a flexibilização:

Portanto, há quase um paradoxo: nós que estamos hoje colocando a juventude brasileira em uma situação virtualmente de limbo, fora da contemporaneidade e da competitividade da sociedade contemporânea, podemos, se não criarmos essa visão completa do processo de reforma, bloquear o ensino médio de uma forma que seja ainda mais de retrocesso (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 14).

Com a mesma orientação de Ricardo Henriques, o Movimento Todos pela Educação (TPE), representado por Olavo Nogueira Filho, sugeriu mudanças e cobrou esclarecimentos para o aprimoramento da reforma.

De início, o representante do TPE destacou que o caminho da reforma estava na direção correta, estando alinhada com indicações de *especialistas*, citando a publicação “Educação em Debate” – que analisamos em Bezerra e Araújo (2017).

Basicamente, o TPE defendeu que a MP nº 746/2016 se tornasse uma “arquitetura geral”, e que as questões necessárias de esclarecimentos fossem regulamentadas pelo CNE:

A premissa aqui seria a de que a MP 746 deve ser enxergada como uma arquitetura geral de um caminho que, de novo, de modo geral, de acordo com o que parte dos especialistas apontam, aponta no sentido correto. Então, a partir dessa arquitetura geral, os detalhamentos e esclarecimentos que precisariam ser feitos não são poucos e poderiam ser encaminhados ao Conselho Nacional de Educação (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 6).

Considerando a direção adequada, e diante do papel regulamentador do CNE, os seguintes pedidos de esclarecimentos foram feitos pelo TPE: definição dos currículos estaduais; distribuição dos itinerários dentro dos sistemas e escolas; diretrizes claras para contratação por notório saber (SENADO FEDERAL, 2016c)¹⁴².

Além disso, Nogueira também advertiu sobre a necessidade de se garantir a qualidade do mecanismo de “complementação pedagógica” proposto na MP nº 746/2016, que permitiria que professores pudessem ministrar aulas em disciplinas afins de sua área de conhecimento. Ainda sobre a questão dos profissionais da educação, Nogueira também destacou que a reforma abriu a possibilidade de induzir mudanças na formação inicial e continuada de professores, embora não detalhando o teor das mesmas (SENADO FEDERAL, 2016c).

Comparando com Henriques, o pronunciamento de Nogueira foi mais curto e genérico, mas reafirmou que a reforma encontrava respaldo na concepção de educação de nível médio dos empresários. Por outro lado, confluuiu com o representante do IU ao mostrar preocupações sobre as condições de implementação do modelo.

João Batista Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, também trouxe sugestões para a otimização da reforma. Entusiasta dos princípios gerais, Oliveira afirmou: “[...] só o fato de a lei trazer de volta o ensino médio técnico como uma opção de ensino médio já compensa todos os outros pecados mortais que essa lei possa ter” (SENADO FEDERAL, 2016d, p. 6).

Ao contrário do que havia sido definido pelo Relator, ao acatar as proposições de Ricardo Henriques, Oliveira defendeu uma formação geral mais enxuta, com um currículo de 2.400 horas totais e um núcleo comum de 800 horas. Também criticou a obrigatoriedade da expansão de escolas de tempo integral, afirmando que seriam os alunos mais ricos que ocupariam tais escolas, em detrimento dos mais pobres, além de ser um alto gasto público em um contexto de crise econômica. Diante disso, defendeu que essas escolas, caso se insistisse em fazê-las, deveriam ser apenas para os mais pobres:

[...] aumentar carga horária me parece temerário. [...] Então, se vamos fazer só 3%, 5% de escolas de tempo integral, tenham certeza de que os alunos ricos vão sair das

¹⁴² Em Bezerra e Araújo (2017) evidenciamos que a contratação de profissionais de “notório saber” não faz parte das recomendações dessas organizações empresariais.

escolas privadas e vão ocupar essas escolas. [...] Se quiserem fazer isso, [...] que faça para os mais pobres. Então, só poderá frequentar a escola de tempo integral o aluno que for de nível socioeconômico médio ou médio baixo (SENADO FEDERAL, 2016d, p. 7-8).

Já Simon Schwartzman, representando o IETS, afirmou que a MP nº 746/2016 não iria resolver todos os problemas do ensino médio, mas, mesmo assim, avançava no sentido da flexibilização ao instituir os itinerários formativos, incluindo o ensino profissional, que por si já representava algo positivo.

Enfim, uma série de problemas a educação brasileira não vão se resolver com isso [proposta de reforma], mas já se abre um espaço, já se faz com que a coisa fique muito mais flexível, com muito mais possibilidades, criando um espaço de formação muito mais interessante do que o atual formato que a gente tem. Eu acho que só se mexer nesse formato é um avanço muito grande (SENADO FEDERAL, 2016d, p. 29).

Como pontos que precisariam ser melhorados na proposta, Schwartzman mencionou a necessidade de se especificar melhor os itinerários formativos – na área de Ciências, por exemplo, devido às especificidades do campo –, e a importância de se definir a carga horária comum, de modo que sua extensão não prejudicasse as ênfases.

Particularmente em relação ao ensino profissional, Schwartzman, mais uma vez, viu de forma positiva sua possibilidade como itinerário formativo, e que para viabilizá-lo parcerias com o setor privado seriam necessárias:

Essa é uma das grandes contribuições desta proposta: você vai ter que trazer as competências de quem sabe ensinar, de quem sabe fazer isso, por exemplo do Sistema S, dos institutos públicos, que são os institutos federais [...] **O setor privado não é um bicho-papão, não é uma megera. O setor privado é quem produz a riqueza do País**, as pessoas querem trabalhar no setor privado, e os sistemas mais bem-sucedidos de formação profissional no mundo são os sistemas onde o setor privado participa diretamente na concepção e na formação do aluno, em parceria com o setor público e em parceria com as associações profissionais e com os sindicatos. É assim na Alemanha, por exemplo (SENADO FEDERAL, 2016d, p. 30, grifo nosso).

Em associação com os intelectuais orgânicos do empresariado, partilhando de seu projeto e princípios, participaram os seguintes membros do Governo Federal: Maria Inês Fini (Presidente do Inep), Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica do MEC), Eduardo Deschamps (Presidente do CNE), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária-executiva do MEC) e José Mendonça Filho (Ministro da Educação).

Os pronunciamentos dos membros do Governo, de maneira geral, apenas repetiram o discurso oficial da reforma, não adentrando nas discussões sobre pontos polêmicos do projeto. Destoou dessa orientação apenas Eduardo Deschamps, que defendeu a posição do TPE sobre o papel regulamentador do CNE nas questões controversas da reforma.

Essa estratégia, do ponto de vista dos objetivos dos empresários e do governo, era eficaz em dois sentidos: primeiro, aceleraria a tramitação da matéria, e, de quebra, permitiria que as questões mais controversas – critérios para o notório saber, por exemplo – fossem decididas em gabinete, no interior do CNE e dos Conselhos Estaduais de Educação. Em suma, uma forma mais vertical de impor o modelo.

Também compondo a base de apoio da reforma, os seguintes parlamentares se destacaram ao defenderem, em diferentes graus¹⁴³, seu conteúdo, participando mais intensamente¹⁴⁴ das discussões: Dep. Wilson Filho (PTB), Dep. Evandro Roman (PSD), Dep. Thiago Peixoto (PSD), Dep. Celso Jacob (PMDB), Sen. José Medeiros (PSD), Dep. Rogério Marinho (PSDB), Dep. Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM), Dep. Átila Lira (PSB). Soma-se ainda o Presidente Dep. Izalci Lucas (PSDB) e o Relator Senador Pedro Chaves (PSC).

Percebe-se que, ao contrário da conjuntura do PL nº 6.840/2013, na qual as recomendações dos empresários foram incorporadas quase em sua totalidade, o mesmo não aconteceu na Comissão Mista da MP nº 746/2016. O Relatório manteve a maior parte do conteúdo original da Medida Provisória, e não se deteve sobre os aspectos necessários para sua implementação – principal recomendação dos intelectuais orgânicos do empresariado –, tais como: garantia das condições de oferta, incluindo aporte de recursos para viabilização dos itinerários; e diretrizes para a reelaboração dos currículos estaduais e para a contratação de profissionais com notório saber¹⁴⁵.

Entendemos que as recomendações para aprimoramento da reforma pelo setor empresarial entraram em conflito com a disponibilidade de operacionalização por parte do Estado, em especial em uma conjuntura de ajuste fiscal, onde o controle dos gastos com políticas públicas apareceu como imperativo. Como destaca Mészáros (2002), a função do Estado não é simplesmente defender interesses de certas frações do capital, mas assegurar seu avanço como um todo na dinâmica variável da acumulação e expansão. Assim, nesse caso, as

¹⁴³ Não aprofundaremos na distinção de posicionamento entre os deputados e senadores, pois não consideramos relevante para o desenvolvimento dos objetivos do trabalho. Mas registramos que o apoio da reforma não foi incondicional por parte de alguns parlamentares, que também destacaram pontos de preocupação, principalmente no quesito de financiamento.

¹⁴⁴ Destacamos que as reuniões foram, em sua maioria, esvaziadas, com poucos parlamentares participando. Exceção para a última reunião, na qual apareceram mais parlamentares para registrarem os votos acerca do Relatório.

¹⁴⁵ Sobre o notório saber, apenas acrescentou-se no Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016 a necessidade de comprovar experiência da prática profissional por meio de titulação específica ou prática de ensino. Em nossa concepção, esse simples acréscimo não pode ser entendido como uma regulamentação específica sobre essa modalidade de contratação.

proposições dessa fração do empresariado não foram vistas como prioridade, em comparação com outras políticas¹⁴⁶ para o capital que geram ônus ao Estado.

Somou-se, ainda, considerando a necessidade de aprovação rápida da reforma, que o texto do Relatório não poderia ser demasiado específico, pois poderia gerar entraves para sua tramitação nas duas Casas Legislativas. Assim, a única proposição incorporada foi o aumento da carga horária trazida por Ricardo Henriques.

Dessa forma, é perceptível que a relação entre os intelectuais orgânicos que atuam no mercado e no Estado não são diretas, pois existe um espaço de negociação e conflito entre os mesmos. Aos ocupantes da máquina estatal não era viável incorporar pontos que comprometessem mais o orçamento público, por mais que, direta ou indiretamente, beneficiasse a implementação da reforma defendida pelo próprio empresariado.

3.4 CONSERVADORES

Denominamos como *conservadores* o outro grupo que se articulou em apoio à MP nº 746/2016. No campo social e educacional mais amplo, geralmente se associam ao Movimento Escola Sem Partido (ESP)¹⁴⁷, que ganhou força no Brasil na conjuntura de aprofundamento da crise econômico-política que resultou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (PT).

Nas circunstâncias específicas da Comissão Mista, os conservadores atuaram a partir da seguinte estratégia: desqualificar os opositores da reforma – particularmente os estudantes que ocupavam as escolas, parlamentares e participantes das audiências públicas – como agentes influenciados por ideologias esquerdistas/marxistas/comunistas¹⁴⁸, comumente relacionadas com o Partido dos Trabalhadores.

Na Comissão foram recorrentes as críticas às ocupações das escolas, que então se espalhavam por vários Estados do país, em protesto contra a MP nº 746/2016 e a PEC nº 55/2016, cujo epicentro ocorreu no Estado do Paraná.

Logo na primeira reunião, o Deputado Evandro Romam (PSD), do Paraná, criticou as ocupações estudantis que estavam ocorrendo em seu Estado, lembrando o assassinato de um

¹⁴⁶ Podemos citar: pagamento de juros e dividendo da dívida pública, renúncias fiscais, empréstimos a juros subsidiados, perdão ou renegociação de dívidas com a União, entre outras.

¹⁴⁷ Movimento que objetiva pôr fim a uma suposta doutrinação político-ideológica nas escolas do país, capitaneada pelos partidos e movimentos sociais de esquerda. A “solução” consiste em afixar um cartaz nas salas de aula contendo os “Deveres do professor”. Na medida em que tais deveres se tornassem lei, permitiriam a denúncia/punição dos professores que não cumprissem à risca tais diretrizes, tornando alunos/pais/outros envolvidos no processo educacional efetivos “fiscais” do cumprimento dessas propostas. Projetos de lei nesse sentido atualmente tramitam em diversas Casas Legislativas do país.

¹⁴⁸ No vocabulário desse grupo, essas denominações comumente são utilizadas como sinônimos.

jovem em uma das escolas ocupadas¹⁴⁹, afirmando que o movimento estava “[...] impregnado de uma ação ideológica” (SENADO FEDERAL, 2016a, p. 4) e que, em alguns casos, drogas e entorpecentes estavam sendo usados pelos ocupantes. Utilizando jargões que estavam ganhando força na direita, de conotação moralizante e anticomunista, Roman encerrou:

Agora eu pergunto: onde está a Justiça, num momento como este, que não preserva esses direitos? Onde está o direito que, realmente, a Justiça omissa não vai lá preservar, o direito do **filho do cidadão de bem** do Estado do Paraná que quer continuar estudando? Porque, Deputado Izalci, muitas vezes, **como foi dito por Lênin, os idiotas úteis são utilizados como massa de manobra**. (SENADO FEDERAL, 2016a, p. 4, grifo nosso).

Na audiência pública ocorrida em 09 de novembro de 2016, que contou com maioria de representantes do setor acadêmico e profissional – UNE, Ubes, Andes, Movimento Nacional pelo Ensino Médio –, mais uma vez foi utilizada a estratégia de desqualificação ideológica dos expositores.

Rogério Marinho (PSDB) classificou as críticas como “profissões de fé”, que não poderiam ser debatidas. Marinho também associou o posicionamento contrário à reforma ao PT e à influência de ideologias marxistas/comunistas:

Primeiro, há uma indignação seletiva. E essa indignação seletiva me incomoda, porque o governo que antecedeu, durante 13 anos, o Governo que aqui está, pelo menos na área de educação, editou 20 medidas provisórias. [...] Escutamos aqui **discursos que escutávamos antes da queda do Muro de Berlim**. É um retrô, é uma coisa interessante de se escutar. Parece que estamos voltando no tempo, é um discurso interessante (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 29, grifo nosso).

Marinho ainda defendeu a PEC nº 55/2016, criticou o movimento de ocupações, classificando-os como invasões, e afirmou que estava ocorrendo *doutrinação* nas escolas e universidades públicas, sendo uma das causas para o baixo índice de alfabetização dos estudantes:

A educação tem pago um preço muito forte pelo excesso de doutrinação, inclusive na formação dos nossos professores. Os nossos professores, alfabetizadores principalmente, do curso de Pedagogia, saem da universidade sabendo quem é Marx, quem é Engels, quem é Emilia Ferreiro, mas não sabem o que [é] metodologia de ensino. E 56% das crianças na ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) estão no estágio um e dois de proficiência, ou seja, são analfabetos ou analfabetos funcionais. Esse é o quadro da nossa educação. É com isso que temos que nos indignar (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 29).

Nessa mesma linha, o Senador José Medeiros (PSD) atribuiu as críticas do setor acadêmico e profissional a uma articulação do PT, dizendo que a própria ex-Presidente Dilma Rousseff, na campanha presidencial de 2014, concordava com uma reforma do ensino

¹⁴⁹ Em 24 de outubro de 2016 um estudante foi assassinado por um colega nas dependências de uma das escolas ocupadas em Curitiba (PR). Após o caso, a escola em questão foi desocupada e houve pressão dos grupos de oposição para que os demais estudantes abandonassem o movimento. Cf. <http://bit.ly/2FUijCI>. Acesso em: 06 jul. 2019.

médio¹⁵⁰. Medeiros ainda criticou as ocupações, defendendo um debate “[...] desprovido de ódios, de partidarismo qualquer” (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 36):

Vamos fazer o debate aqui, vamos colocar as ideias, cada um tem a sua opinião, sem agressão, sem violência. Esse negócio de invadir, de pregar desobediência civil, o que é isso? A Presidente tocou seu governo, ninguém nunca falou em desobediência civil. Discordava-se, mas precisávamos ter um debate mais salutar. Não tenho dúvida: por essa via, o PT não chega mais ao Poder. Essas reformas são necessárias, e não vai ser o PT que voltou agora para um Fusca [sic], que vai impedir (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 36).

O Deputado Sóstenes Cavalcante (DEM), em seu comentário aos expositores, criticou o movimento estudantil, particularmente a UNE e Ubes, por terem se retirado do local da audiência para participarem de uma reunião com o Presidente do Senado Renan Calheiros (PMDB)¹⁵¹. Nessa esteira, o Deputado Celso Jacob (PMDB) fez uma crítica às ocupações das escolas, tratando-as como uma forma de radicalismo, e defendendo o Parlamento como local de debate legítimo (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 35-37).

Entre os parlamentares críticos das ocupações e da posição do setor acadêmico e profissional, três são apoiadores dos pressupostos gerais do Movimento Escola sem Partido (ESP): José Medeiros (PSD)¹⁵², Rogério Marinho (PSDB)¹⁵³ e Sóstenes Cavalcante (DEM)¹⁵⁴. Apesar das colocações na Comissão, não encontramos apoio explícito de Evandro Roman (PSD) e Celso Jacob (PMDB)¹⁵⁵.

Percebe-se que, no âmbito da Comissão Mista da MP nº 746/2016, havia um número substantivo de apoiadores das teses do ESP, que não pode ser desconsiderado. Apenas esse grupo, pelo número de parlamentares que o representava, já se igualava com aqueles que se opunham diretamente à reforma na Comissão – Fátima Bezerra (PT), Reginaldo Lopes (PT) e Maria do Rosário (PT). Isso mostra que os assuntos educacionais ocupam lugar estratégico na agenda dos conservadores, e que os mesmos possuem significativo poder de articulação dentro do Congresso Nacional.

¹⁵⁰ Durante a campanha presidencial de 2014, Dilma, sem entrar em maiores detalhes, defendeu uma reforma curricular do ensino médio que diminuísse o número de disciplinas e que facilitasse a progressão dos alunos, reduzindo os índices de evasão e repetência. Em entrevista ao jornal Bom dia Brasil, da Rede Globo, Dilma chegou a citar, como exemplo de um currículo sobrecarregado, as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Essa fala foi alvo de crítica nas redes sociais. Cf: <https://glo.bo/2NzLBg5>; <http://bit.ly/2LGLjBB>. Acesso em: 06 jul. 2019.

¹⁵¹ As circunstâncias dessa reunião serão explicadas a seguir.

¹⁵² Esse mantém uma postura mais comedida, se comparado com os demais parlamentares, mas reforça o pressuposto da existência de uma doutrinação. Cf: <https://bit.ly/2VFqxUG>; <https://bit.ly/2mivUwA>. Acesso em: 05 mar. 2019.

¹⁵³ Cf: <https://bit.ly/2EPGh1Q>; <https://bit.ly/2mizbvT>. Acesso em: 05 mar. 2019.

¹⁵⁴ Cf: <https://bit.ly/2SGALCg>. Acesso em: 05 mar. 2019.

¹⁵⁵ Realizamos esse breve levantamento no buscador *Google*, combinando o nome dos parlamentares com o termo “escola sem partido”. Também fizemos buscas nas páginas oficiais dos parlamentares em suas redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *YouTube*).

Embora fossem aliados na defesa da MP nº 746/2016, o setor privado/empresarial e o conservador utilizaram estratégias diferenciadas. O foco do setor privado recaiu, de forma pragmática, sobre a direção do processo de materialização da reforma. Questões mais controversas sobre o cenário político, como as ocupações, a PEC nº 55/2016 e o debate sobre o ESP, não tiveram lugar em suas falas. O mesmo vale para a atuação do setor governamental, que buscou, no âmbito do Parlamento, apenas divulgar o discurso oficial da reforma. Em outros espaços, como na imprensa, o Governo Federal tratou de desqualificar as ocupações¹⁵⁶, e o Judiciário utilizou os meios legais disponíveis para repressão¹⁵⁷.

Em Bezerra e Brito (2019) investigamos as aproximações e distanciamentos entre os conservadores do ESP e os empresários no campo educacional. Foi possível mostrar que o ESP enxerga com desconfiança a atuação empresarial, pois esses combinam a agenda do mercado com uma pauta cultural progressista. Por sua vez, os empresários veem no ESP um entrave para o funcionamento eficiente das escolas, tendo em vista o clima de desconfiança e conflito que sua proposta pode gerar na comunidade escolar.

Portanto, apesar de ambos, por meio de estratégias diferentes, defenderem a MP nº 746/2016 no âmbito da Comissão Mista, há afastamentos entre suas agendas para a educação escolar.

3.5 SETOR ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Compondo a oposição à reforma, os seguintes intelectuais orgânicos participaram das audiências públicas: Thays de Oliveira Soares¹⁵⁸ (Ubes); Francisco Jacob Paiva¹⁵⁹ (Andes); Carina Vitral (UNE); Monica Ribeiro da Silva (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio); Iria Brzezinski¹⁶⁰ (Anfope); Ângela Maria Paiva¹⁶¹ (Andifes); Marta Vanelli¹⁶²

¹⁵⁶ O Ministro da Educação Mendonça Filho foi à imprensa denunciar o suposto caráter partidarizado das ocupações, inclusive adiando a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de uma parcela dos candidatos, sob argumento de inviabilização promovida pelo movimento estudantil. O Presidente Temer chegou, em ironia, a insinuar que os estudantes – e a sociedade em geral – não sabiam o que significava a sigla PEC (Proposta de Emenda a Constituição), uma vez que a contrariedade à PEC nº 241/2016 era uma das pautas dos estudantes. Disponível em: <http://bit.ly/2NLzYTtw>; <http://bit.ly/2FV4ROU>. Acesso em: 06 jul. 2019.

¹⁵⁷ Ações de Reintegração de Posse foram expedidas e o aparato policial acionado.

¹⁵⁸ Vice-presidente regional da Ubes.

¹⁵⁹ Professor da Universidade Federal do Amazonas e 1º secretário do Andes.

¹⁶⁰ Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e diretora da Anfope.

¹⁶¹ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e presidente da Andifes.

¹⁶² Professora da Rede Estadual de Santa Catarina, ocupando o cargo de secretária geral da CNTE.

(CNTE); Adilson César de Araújo¹⁶³ (Conif); Eduardo Rolim de Oliveira¹⁶⁴ (Proifes); Daniel Cara (Campanha Nacional pelo Direito à Educação).

A estratégia utilizada pela oposição consistiu em levantar argumentos contrários à reforma, defender a legitimidade do movimento de ocupações – que no início da Comissão atingia seu ápice – e reivindicar a retirada da MP nº 746/2016 por parte do Governo, sugerindo a apresentação de um projeto de lei para realizar as mudanças necessárias no ensino médio.

O momento de maior destaque e articulação da oposição ocorreu durante a audiência pública realizada no dia 09 de novembro de 2016, tendo em vista que, nesse mesmo dia, ocorria no Senado Federal a votação do relatório da PEC nº 55/2016 na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ)¹⁶⁵. Estudantes fizeram um “cordão humano” para fechar a entrada do prédio principal do Senado, sendo prontamente reprimidos pela Polícia Legislativa.

Tendo em vista essa ação do movimento estudantil, o Presidente do Senado Renan Calheiros (PMDB) suspendeu a participação de Carina Vitral, presidente da UNE, e Camila Lanes, presidente da Ubes, na audiência pública a ser realizada pela Comissão Mista. O Presidente Deputado Izalci (PSDB) tentou dar início à audiência sem as representações da UNE e da Ubes, mas após manifestação contrária da Deputada Maria do Rosário (PT) e de outras participantes da Mesa¹⁶⁶, a audiência foi suspensa, sendo posteriormente retomada com a representação estudantil¹⁶⁷.

Nessa mesma audiência, os intelectuais orgânicos mais articulados da oposição fizeram seus pronunciamentos: Monica Ribeiro da Silva¹⁶⁸, Carina Vitral¹⁶⁹ e Daniel Cara¹⁷⁰.

Diferentemente dos intelectuais orgânicos do empresariado, Monica Ribeiro da Silva, representando o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, não buscou sugerir mudanças para otimizar a reforma, mas defendeu a rejeição da MP nº 746/2016:

Nós entendemos que temos, hoje, que trabalhar no sentido da rejeição da medida provisória e da abertura de um diálogo nacional que ouça esses estudantes que aqui estão e tantos outros que estão lá fora; que ouça os nossos professores; que ouça também especialistas, pesquisadores, Senadores, Deputados (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 10).

¹⁶³ Professor do Instituto Federal do Distrito Federal (IFDF) e membro do Conif.

¹⁶⁴ Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e presidente do Proifes.

¹⁶⁵ O relatório foi aprovado por 19 votos favoráveis e 07 contrários. Cf. <https://glo.bo/2eUwKah>. Acesso em: 24 fev. 2019.

¹⁶⁶ Negaram-se a participar: Monica Ribeiro da Silva e Iria Brzezinski.

¹⁶⁷ Cf. <<https://bit.ly/2tE8HFj>> <<https://glo.bo/2VcmKxK>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

¹⁶⁸ Mesma expositora participante da Ceensi.

¹⁶⁹ Estudante de Economia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e presidente da UNE no biênio 2015-2017. Atualmente é presidente da União da Juventude Socialista (UJS).

¹⁷⁰ Cientista político e coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), tendo sido candidato a Senador pelo Estado de São Paulo nas eleições de 2018.

Silva repudiou a repressão da Polícia Legislativa contra os estudantes que protestavam às portas do Senado Federal e também defendeu o movimento de ocupações:

Se nós quisermos saber um pouco mais sobre o que os jovens querem saber na escola, basta olharmos também para as ocupações em curso hoje no Brasil inteiro. Não vamos fingir que nós não temos, hoje, 1.300 prédios públicos ocupados com estudantes. É um absurdo que nós façamos de conta que elas não existem (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 9).

Silva ainda criticou as opiniões que colocavam o ensino médio em uma profunda crise, resultado de um modelo ultrapassado com 13 disciplinas. Para a expositora, o problema não seria o modelo ou a quantidade de disciplinas, mas as condições concretas de operacionalização do ensino médio no Brasil, em um contexto de aumento vertiginoso de matrículas e falta de estrutura física adequada (SENADO FEDERAL, 2016c).

A representante do Movimento Nacional ainda criticou a composição parcial das mesas de debate na Comissão Mista, que estaria privilegiando atores do campo governamental e empresarial¹⁷¹:

Eu tomei o cuidado [...] de olhar quais são as composições das Mesas das audiências públicas futuras da MP e, sinceramente, a sociedade brasileira não está ali representada. Este é o único dia em que nós temos uma maior participação da diversidade de pessoas do País. Nas demais, são os representantes do empresariado, são os representantes do Secretário de Educação. Não é possível admitir que, ouvindo somente uma parte da sociedade, nós possamos tomar decisão pelo conjunto da sociedade (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 10).

Silva também retomou as críticas sobre a flexibilização curricular feita no contexto da Ceensi, defendendo o ensino médio como parte integrante da educação básica, portanto, de formação comum. Criticou o estreitamente curricular – resultado da ênfase em Língua Portuguesa e Matemática –, o notório saber, o aligeiramento da formação profissional e a PEC nº 55/2016 (SENADO FEDERAL, 2016c).

Posteriormente, após Renan Calheiros (PMDB) permitir a entrada da UNE e da Ubes¹⁷² no Congresso, as representantes das entidades ocuparam lugar à mesa. De início, em uma rápida fala¹⁷³, Carina Vitral, presidente da UNE, denunciou a repressão sofrida pelos estudantes pouco antes, defendeu as ocupações e a necessidade do movimento estudantil

¹⁷¹ Como mostramos no Quadro 09, o setor governamental foi o mais representado. No mais, houve equilíbrio numérico entre os participantes.

¹⁷² Thays de Oliveira, representando a entidade, se manifestou rapidamente, repudiando a Medida Provisória, a aprovação da PEC nº 55/2016 na CCJ, o ESP e defendendo o movimento estudantil.

¹⁷³ A parte final da fala da representante da UNE consistiu em uma leitura de uma carta elaborada pelos estudantes que foram barrados na porta do Senado Federal. Em suma, a carta, lida em jogral (coro) por alguns estudantes que conseguiram entrar no local, denunciou a repressão sofrida pelo movimento estudantil e defendeu a necessidade de horizontalidade nas discussões sobre o ensino médio.

participar das discussões. Como alternativa de reforma, a UNE defendeu a retirada da Medida Provisória e a retomada do PL nº 6.840/2013:

Que a gente reative a Comissão Especial, que a gente pegue o acúmulo daquela discussão e renove aqui a discussão, convocando mais audiências públicas, e tramitando a votação de um PL. Aquele PL [6.840] diz respeito a coisas muito mais amplas do que essa MP – até pela natureza da medida provisória, ela foi reduzida. Há vários aspectos do projeto de lei que não constam aqui, relativos a alterações necessárias no ensino médio (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 17).

Também compondo o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Daniel Cara, representando a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, reafirmou as críticas de Silva. Cara se posicionou pela retirada da MP nº 746/2016 e pela apresentação de um projeto de lei, defendendo o movimento de ocupações pelos estudantes e criticando o notório saber, o estímulo à privatização, o projeto de flexibilização e a exclusão de Artes, Filosofia, Educação Física e Sociologia. Por fim, ressaltou a necessidade de se fazer uma reforma via projeto de lei e criticou o Governo Temer e os apoiadores da reforma:

Eu acredito que insistir só para ter a chance de dizer que venceu é muito pouco para algumas entidades que apoiam essa medida provisória e para um governo que assumiu recentemente em um processo que, no mínimo, é discutível, que a comunidade internacional considera como um golpe. Então, é preciso ter clareza do momento em que nós estamos hoje no Brasil. Seria muito mais correto saber fazer as discussões com calma e com a profundidade necessária, algo que não está acontecendo com essa medida provisória (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 25).

Diante da maioria¹⁷⁴ de críticos à MP nº 746/2016 e ao Governo Temer nessa audiência pública, parlamentares da base governista se manifestaram. Como já citado na seção anterior, o Deputado Rogério Marinho (PSDB), o Senador José Medeiros (PSD) e o Deputado Sóstenes Cavalcante (DEM) fizeram críticas aos expositores se baseando em concepções presentes no campo conservador.

Por outra linha, o Deputado Átila Lira (PSB) também criticou os expositores. Em suma, disse que não adiantava a oposição pedir a revogação da Medida Provisória, pois a Comissão tinha por objetivo somente recolher sugestões para a melhora do texto. Em suma, para o Deputado, a retirada de MP nº 746/2016 estava fora de cogitação:

Aqui, ouvi mesmo proposição mais de abordagem do Movimento Todos pela Educação, e o Daniel Cara fez um decálogo, mas não apresentou nenhuma proposta. [...] **Nós não estamos aqui só para ouvir essa contestação. Se não apresentarmos proposta, vão ficar sem apresentar as propostas. Essa que é a realidade.** O Governo e nós Deputados estamos aqui justamente procurando obter sugestões, propostas de pessoas que já trabalham com a educação há muitos anos (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 31, grifo nosso).

¹⁷⁴ Nessa audiência ainda fizeram uso da fala Francisco Jacob Paiva, representando a Andes, e Iria Brzezinski, em nome da Anföpe. O único expositor que destoou da posição crítica foi Olavo Nogueira, representando o TPE.

A Deputada Professora Dorinha (DEM) e o Deputado Celso Jacob (PMDB) também contestaram a afirmação, proferida por Monica Ribeiro da Silva, de que havia um desequilíbrio na representação daqueles que participariam das audiências públicas, lembrando que o Relator Senador Pedro Chaves (PSD) tinha acolhido todos os nomes sugeridos. Segundo Jacob:

Senador Pedro Chaves, com quem tenho tido oportunidade de estar convivendo mais nesta Comissão, V. Ex^a construiu, aceitando, acatando tudo, então, não é justo falar que foram selecionados os convites. Na realidade, os Deputados escolheram os nomes, e V. Ex^a acatou todos. Então, foi aqui amplamente representado (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 35).

O Relator Senador Pedro Chaves (PSD) também criticou o caráter da exposição dos presentes na audiência pública. Em tom aparentemente conciliador, o Senador disse que estava atento a todas as *contribuições importantes* – isto é, segundo seu julgamento –, e que via a Medida Provisória como uma oportunidade de “[...] fazer dela aquilo que nós desejamos” (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 38). Sendo assim, diante das críticas, avaliou que houve uma *ideologização* do debate:

Muita gente está pensando coisas que não são reais. Eu realmente me reservo o direito de só revelar na data oportuna. [...] Eu ouvi todos vocês, os depoimentos, **aqueles que eram importantes nós vamos absorver todos, mas obviamente o pessoal ideologizou a reunião de hoje.** Isso era de se esperar. Acho que educação também tem muito de ideologia. Então, ela deve levar àquilo que pretendemos, que é a formação integral do homem. Ele tem que ser um agente crítico, ele tem que analisar as coisas de forma tranquila (SENADO FEDERAL, 2016c, p. 38, grifo nosso).

Mônica Ribeiro da Silva, em suas considerações finais, respondeu às críticas do Deputado Rogério Marinho e do Senador José Medeiros (que, nesse momento, já tinha se ausentado do local¹⁷⁵). Silva defendeu que as críticas não seriam “profissões de fé”, como classificou Marinho, mas fruto de pesquisa, de estudos e de uma posição política. Sobre a fala de Medeiros, Silva lembrou que já havia um movimento de contrariedade a tais mudanças no Governo do PT, ressaltando as diferenças entre a versão final do PL nº 6.840/2013 e a MP nº 746/2016¹⁷⁶ (SENADO FEDERAL, 2016c).

Percebe-se que o posicionamento crítico das entidades acadêmicas, sindicais, estudantis e de movimentos sociais causaram desconforto e reação da base governista presente na Comissão Mista, em um dia já conturbado no Congresso Nacional, marcado por manifestações contra a aprovação do relatório da PEC nº 55/2016 na CCJ do Senado. A

¹⁷⁵ A ausência do Senador José Medeiros foi notada por Mônica Silva, e a ausência do Deputado Rogério Marinho foi mencionada por Daniel Cara, na exposição seguinte.

¹⁷⁶ Nesse momento a Deputada Professora Dorinha Seabra (DEM) interpelou Mônica Silva, afirmando existiam, sim, várias semelhanças entre o PL nº 6.840/2013 e a MP nº 746/2016. Silva respondeu dizendo que a diferença fundamental era a não obrigatoriedade dos itinerários no PL, o que garantiria uma formação básica comum.

defesa utilitária da conciliação, contra o radicalismo das ocupações, e o pressuposto de uma ideologização do debate e/ou do sistema educacional, foram as estratégias utilizadas pelos parlamentares governistas para desqualificar os argumentos contrários à reforma.

Já a estratégia da oposição consistiu em levantar argumentos contrários a reforma, defender a legitimidade do movimento de ocupações e reivindicar a retirada da MP por parte do Governo Federal, sugerindo a apresentação de um Projeto de Lei. A UNE, em específico, viu na reabertura das discussões do PL nº 6.840/2013 uma alternativa.

Entre os parlamentares atuantes na Comissão, os seguintes fizeram oposição à reforma e partilharam de estratégias semelhantes ao do setor profissional e acadêmico: Senadora Fátima Bezerra (PT), Deputada Maria do Rosário (PT) e Deputado Reginaldo Lopes (PT).

Reginaldo Lopes se posicionou dizendo que, ao editar a Medida Provisória, o Governo Temer desconsiderou as discussões que foram realizadas para a elaboração do PL nº 6.840/2013. Para Lopes, a saída para esse impasse seria a retirada da MP nº 746/2016 e apresentação de um projeto de lei em regime de urgência:

E essa ação de editar medida provisória colocou dinamite em todas as pontes. Assim, continuo com essa tese porque fui a Diamantina e em todos os lugares que passo eu tenho que ir nas escolas ocupadas, falar nas universidades. **Ou seja, um diálogo de quatro anos foi colocado por água abaixo por conta da precipitação em editar uma medida provisória.** [...] acho que a melhor convergência que temos condições de construir seria a de retirar a medida provisória e o Governo editar um projeto de lei, colocando urgência e emergência (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 23, grifo nosso).

Da mesma forma que Lopes, Fátima Bezerra (PT) trouxe o PL nº 6.840/2013 para sustentar o argumento de que as discussões sobre a reforma já estavam em andamento no Congresso, não sendo, portanto, coerente a utilização de uma Medida Provisória:

O projeto de lei [6.840] que trata da questão do ensino médio estava tramitando aqui em 2013. Em 2014 e 2015, o que foi que aconteceu neste País? Crise, vieram eleições, depois o golpe, o impeachment, aquela coisa toda, e terminou com o projeto não sendo concluído aqui na Câmara dos Deputados. Por isso é que nós advogávamos que, em vez da medida provisória, Senador Pedro Chaves, era necessário que esse debate fosse feito pela via de um projeto de lei, mesmo que o Governo pedisse regime de urgência (SENADO FEDERAL, 2016e, p. 4).

Conforme os trabalhos da Comissão Mista avançavam e o equilíbrio de forças não se modificava em favor da oposição, Reginaldo Lopes mudou o tom de seu discurso. Lopes desistiu de reivindicar a retirada da Medida Provisória, e passou a focar na estratégia de emplacar mudanças pontuais no texto, como na questão do aumento da carga horária para o cumprimento do currículo básico e na extensão do tempo de financiamento das escolas de tempo integral por parte da União.

Então, é evidente que, tirando a política de financiamento, **com um acerto aqui, outro ali, nós vamos fazer convergência.** [...] Então, é isso. Acho que, se nós fizermos esses arranjos... Repudio, novamente, o fato de isso ter sido tratado por medida provisória, porque não há tanta necessidade, **mas acho que o mais importante é que possamos, de fato, fazer uma mudança verdadeira e consistente nessa direção** (SENADO FEDERAL, 2016f, p. 26, grifo nosso).

Ao contrário de Lopes, Fátima Bezerra (PT) persistiu na defesa da retirada da MP nº 746/2016. Em certo momento, a Senadora trouxe uma deliberação nesse sentido construída em um seminário local no Estado do Rio Grande do Norte:

Estou aqui para ser porta-voz do que eles [comunidade participante do seminário] decidiram, por unanimidade – quero dizer isto para o senhor: por unanimidade –, de que a medida provisória fosse retirada e que o debate fosse feito via projeto de lei, à luz de todos aqueles argumentos que não são novidade, que já foram aqui apresentados por vários, não só por mim (SENADO FEDERAL, 2016g, p. 21).

Conforme se aproximava o dia da votação do Relatório, as disputas no interior da Comissão se tornaram mais acirradas. Maria do Rosário (PT) e Fátima Bezerra (PT) abandonaram a audiência pública que contou com a presença do Ministro da Educação Mendonça Filho, acusando o Presidente Deputado Izalci (PSDB) de, devido à pressa pela aprovação do Relatório, inviabilizar a presença dos ex-ministros da Educação Fernando Haddad, Renato Janine e Aloízio Mercadante¹⁷⁷.

Após a retirada das parlamentares de oposição, houve uma manifestação de um grupo contrário, vaiando o encerramento do pronunciamento do Ministro Mendonça Filho – no qual realizou a defesa integral da reforma, como de praxe entre os representantes do Governo. A situação, nesse momento, endureceu o discurso: Thiago Peixoto (PSD), José Medeiros (PSD) e Mauro Pereira (PMDB) defenderam de forma veemente a reforma, e também criticaram as parlamentares e os Governos do PT. A Deputada Professora Dorinha (DEM), fugindo de sua postura até então na Comissão, também fez críticas enfáticas às parlamentares que se retiraram e aos opositores da reforma (SENADO FEDERAL, 2016h).

Pedro Chaves (PSC), nesse mesmo clima, fez uma defesa aberta da reforma, criticando diretamente a oposição e defendendo o instrumento de Medida Provisória, ao qual anteriormente demonstrava restrições:

Eu vejo a cantilena da oposição, sempre dizendo as mesmas coisas, quer seja neste plenarinho como no plenário, como na Câmara. Em todos os lugares a que eu vou, são as mesmas palavras. E, na verdade, nota-se que é uma cantilena já orquestrada e, pior, que está alienando a nossa juventude em relação a uma consciência política real e em que se pode realmente fazer uma crítica objetiva. Então, eu gostaria, mais

¹⁷⁷ As parlamentares petistas reivindicavam que a audiência pública fosse realizada em uma terça ou quarta-feira, devido à incompatibilidade de agenda dos parlamentares e dos convidados. Porém, tendo em vista que a votação do Relatório estava prevista para o dia 30/11/2016, foi mantida a referida audiência para o dia 28/11/2016 (segunda-feira), que resultou no não comparecimento dos ex-ministros do Partido dos Trabalhadores. Cf. <https://bit.ly/2C0t18y>. Acesso em: 03 mar. 2019.

uma vez, de dizer a vocês que estou muito tranquilo. **Como Relator, estou convencido de que foi o melhor instrumento utilizado. É importante que seja realmente através de medida provisória** (SENADO FEDERAL, 2016h, p. 16, grifo nosso).

Nessa mesma audiência, o Presidente Izalci (PSDB), também em uma mudança de postura – até então, evitava comentários sobre as falas –, igualmente criticou as parlamentares e os Governos do PT:

Eu quero aqui, primeiro, pedir desculpa ao Ministro [Mendonça Filho], pela forma como se deu aqui o início da reunião. Acho até que o discurso que foi feito aqui deveria ter sido feito de manhã. Acho que trocaram o discurso, porque quem ficou 14 anos no governo não fomos nós. Mas eu quero aqui agradecer muito a presença do Ministro, que agiu diferentemente de outros, que confirmaram presença e não compareceram (SENADO FEDERAL, 2016h, p. 20).

Em nossa avaliação, essa audiência foi salutar para ultrapassar a aparência de isenção e de um suposto debate neutro de ideais, que em tese estava além das questões políticas e partidárias. A partir do momento em que a oposição, na figura de Fátima Bezerra (PT) e Maria do Rosário (PT), decidiu não seguir as regras do jogo estabelecido – já que não estavam obtendo ganhos por essa estratégia – e romperam com o formalismo da política partidária, a posição política e ideológica de cada membro da Comissão ficou explícita.

É nessa esteira que Gramsci critica as concepções burguesas, de que no Parlamento as decisões são tomadas considerando a vontade da maioria, e que a opinião de cada eleitor singular possui igual importância para os gerentes do Estado. Para o autor, no Parlamento, não se mede as opiniões e a quantidade de votos, mas “[...] mede-se exatamente a eficácia e a capacidade de expansão e de persuasão das opiniões de poucos, das minorias ativas, das elites, das vanguardas, etc., etc., isto é, sua racionalidade ou historicidade ou funcionalidade concreta” (GRAMSCI, 2007, p.82).

Como demonstramos ao longo desta pesquisa, a Comissão Mista da MP nº 746/2016 não construiu consensos, e os parlamentares que tinham o direito ao voto não eram agentes neutros e objetivos, atentos aos argumentos dos expositores. Havia ali maioria governista, e as reivindicações dos intelectuais orgânicos de oposição foram sumariamente ignoradas.

No entanto, mesmo se a correlação de forças fosse diversa, e os setores contra-hegemônicos conseguissem expandir sua capacidade de direção, não significaria, necessariamente, um desfecho oposto. Gramsci (2007, p. 82) adverte que em momentos nos quais a classe dirigente não consegue obter o consenso da maioria e a quantidade de votos correspondente, logo surge a alternativa de rompimento com o formalismo parlamentar:

Se este pretense grupo de excelências, apesar das infundáveis forças materiais que possui, não obtém o consenso da maioria, deve ser julgado ou inepto ou não representante dos interesses "nacionais", que não podem deixar de prevalecer

quando se trata de induzir a vontade nacional num sentido e não noutra. "Desgraçadamente", cada um é levado a confundir seu próprio "particular" com o interesse nacional, e, portanto, a considerar "horrrível", etc., que a decisão caiba à "lei do número"; o melhor é se tornar elite por decreto.

Para o marxista sardo, o número de votos no Parlamento é apenas expressão da capacidade de dominação de uma classe social sobre os grupos adversários, bem como de direção sobre os grupos aliados. Assim sendo, não existe equivalência de “opiniões”, pois “[...] as ideais e as opiniões não ‘nascem’ espontaneamente no cérebro de cada indivíduo”, mas foram elaboradas por um grupo de homens – ou até uma individualidade –, e se relaciona organicamente com as classes fundamentais no campo da produção (GRAMSCI, 2007, p. 82).

No momento em que a aparência do formalismo democrático ruía, alguns parlamentares – incluindo os petistas – se mostraram ainda inseridos na polarização que marcou o *impeachment* de Dilma Rousseff, em uma disputa entre o governo de turno – PMDB, na figura de Michel Temer – e aqueles que foram aliados do poder – o Partido dos Trabalhadores. O Relator Pedro Chaves também abandonou a aparência conciliatória de então, mostrando claramente ser apoiador da Medida Provisória e da reforma, ponderando apenas algumas modificações que seriam inseridas no Relatório.

Destacamos, ainda, a coerção realizada contra os estudantes que promoveram ações mais ousadas, como no caso do fechamento das portas do Senado e, de modo geral, ao movimento de ocupações. Como afirmamos, baseado em Gramsci, as relações de hegemonia se caracterizam pela relação dialética entre coerção e consenso. Se nas audiências públicas, aparentemente, prevaleceu o convencimento, restou a repressão direta e explícita para aqueles que não consentiram passivamente com a direção dominante.

Para Gramsci (2007, p. 33), o Estado, em sua acepção *ampliada*¹⁷⁸, assume dialeticamente as funções de convencimento e de repressão, em uma natureza dúplice: “[...] ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e daquele universal (da “Igreja” e do “Estado”), da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia, etc.”.

Nessa esteira, Gramsci (2007, p. 28) também afirma que o Estado deve ser concebido como *educador*, “[...] na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”. Para o marxista sardo, a ação educadora do Estado necessariamente presume a

¹⁷⁸ Gramsci percebeu que nas sociedades ocidentais, de capitalismo mais avançado na passagem do século XIX para o XX, o Estado incorporava os aspectos da direção político-intelectual da sociedade civil com os mecanismos de coerção da sociedade política, resultando na categoria Estado ampliado: “[...] sociedade civil + sociedade política, isto é, hegemonia coraçada de coerção” (GRAMSCI, 2007, p. 244) (LIGUORI, 2017).

sanção punitiva dos *elementos desviantes*: “O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de educação cívica desenvolvida pelo Estado” (GRAMSCI, 2007, p. 28).

Apesar da atuação dos estudantes – os *elementos desviantes* que agiram por fora do formalismo parlamentar burguês –, bem como dos intelectuais que disputaram a contra-hegemonia na Comissão Mista, prevaleceu, nos dizeres gramscianos, o *exercício normal da hegemonia*, no qual força e convencimento se equilibraram, e o grupo dirigente alcançou seus objetivos sem grandes abalos na ordem vigente:

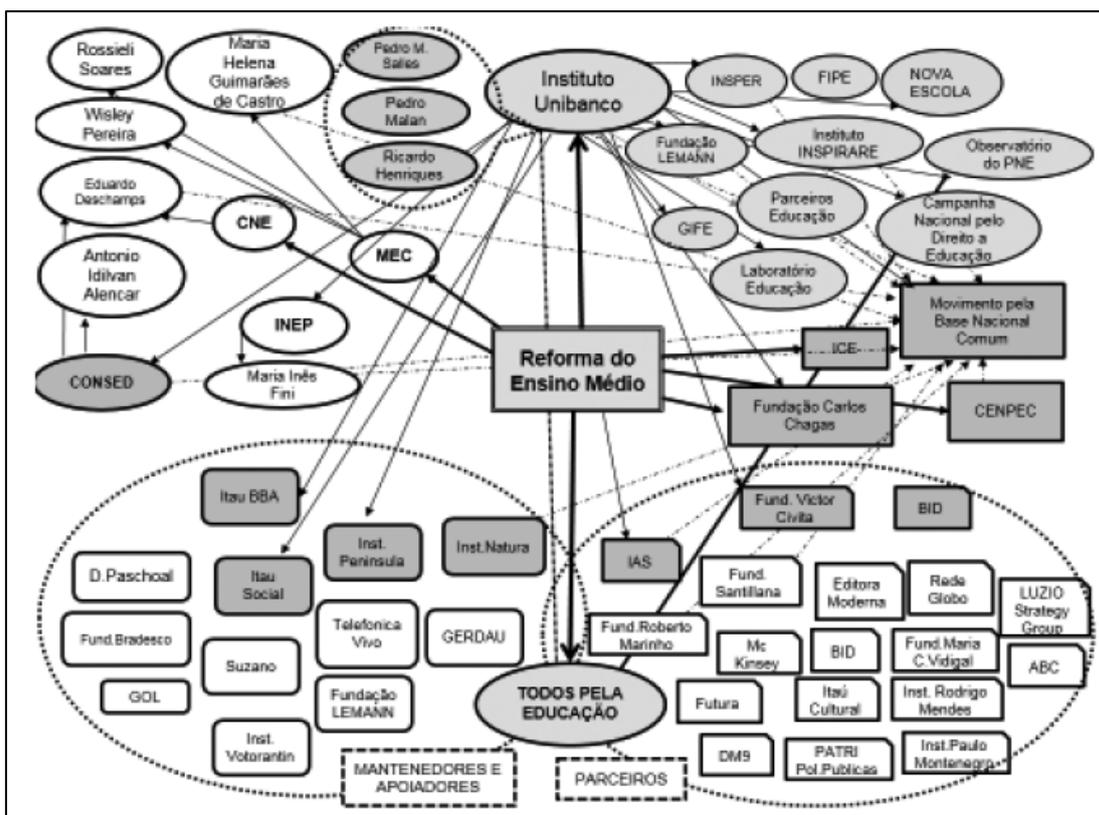
O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2007, p. 95).

Em uma conjuntura de correlação de forças mais desfavorável que em 2013/2014, as organizações acadêmicas e profissionais não conseguiram materializar suas reivindicações. Como vimos, no contexto do PL nº 6.840/2013, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, visando ultrapassar a hegemonia empresarial, conseguiu criar um canal de interlocução com o MEC e com o Congresso Nacional. Essa estratégia foi exequível devido à composição ambígua de forças que sustentavam o PT na Presidência da República, que mantinha compromissos mínimos com a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que privilegiava os interesses de setores da burguesia – que alguns autores denominam de *neodesenvolvimentismo*.

Porém, na conjuntura da MP nº 746/2016, essa estratégia de contra-hegemonia não era possível, uma vez que o PT não mais ocupava o Executivo Federal. Com a tomada do poder por uma coalizão sem nenhum tipo de interlocução com os trabalhadores em educação, que representava o campo neoliberal ortodoxo, prevaleceu a hegemonia do empresariado.

A figura a seguir caracteriza os principais intelectuais orgânicos individuais e coletivos do empresariado relacionados com a reforma imposta pela MP nº 746/2016.

Figura 02 – Intelectuais orgânicos individuais e coletivos da reforma do ensino médio



Fonte: Elaborado por Caetano (2017) e publicado em Peroni, Caetano, Lima (2017).

Diante da capilaridade dessa rede exposta na figura, não foi possível aos intelectuais orgânicos que disputavam uma concepção contra-hegemônica de educação e sociedade se imporem na Comissão Mista da MP nº 746/2016 – nem mesmo em uma conjuntura de ações nacionais do movimento estudantil. Como alertou o Deputado Átila Lira (PSB), a Medida Provisória era algo inquestionável; assim, o que estava em jogo na Comissão era apenas corrigir alguns pontos específicos da proposta. Portanto, o grupo no poder possuía força parlamentar e social para fazer a reforma acontecer.

Concluindo, neste capítulo foi demonstrado que a MP nº 746/2016 incorporou o modelo de ensino médio defendido pelos empresários. No contexto da Comissão Mista no Congresso Nacional, os intelectuais orgânicos do empresariado atuaram para dar direção à correta implementação das mudanças; contudo, tendo em vista as restrições na capacidade de execução do Estado, bem como possíveis entraves na tramitação da matéria, não ocorreram grandes modificações de conteúdo.

Nessa conjuntura, ficou explícita a articulação do bloco conservador no Congresso, algo ainda imperceptível no momento do PL nº 6.840/2013. Na prática, se alinharam à defesa da reforma e combateram os intelectuais contra-hegemônicos, a partir de uma desqualificação

ideológica. Além disso, o segmento acadêmico e profissional, bem como os parlamentares da oposição, não conseguiram romper com a complexa rede composta pelo empresariado e agentes do governo, mesmo em um contexto de crescimento vertiginoso das ocupações por parte dos estudantes.

Por fim, apesar de uma defesa recorrente do debate, da democracia, de ouvir as diferentes opiniões, a Comissão Mista (e o parlamento burguês, de modo geral) incorporou e valorizou as sugestões daqueles que concordaram com os princípios da MP nº 746/2016. Nesse sentido, o discurso da conciliação e do consenso, que supostamente a Comissão iria gerar – em uma conjuntura de polarização política que se aprofundava – foi ilusório para a oposição, e utilitário para os setores hegemônicos no Congresso Nacional e no Executivo Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebeu Gramsci, os intelectuais estabelecem vínculos orgânicos com as classes sociais existentes em determinadas circunstâncias históricas. Tais intelectuais orgânicos se empenham em organizar sua classe social para a conquista da hegemonia, isto é, da direção econômica, política e cultural. Sendo assim, todas as suas ações são guiadas de forma a atingir determinados objetivos de classe.

Portanto, os intelectuais da burguesia atuam no campo das políticas educacionais para construir sua hegemonia e, conseqüentemente, todas as suas elaborações mentais sobre a educação escolar estão relacionadas com sua perspectiva de classe. Daí que seus documentos programáticos, suas falas no Parlamento e na imprensa tratam de uma escola a-histórica, que produz a si mesma, independente do contexto social. Quando não, a educação aparece como responsável pela reprodução ampliada dos lucros do capital, ou como culpada quando as taxas de lucro não são consideradas satisfatórias.

Por sua condição de classe dominante, não objetivam desvelar o processo histórico assimétrico que produziu e reproduziu a condição de exploradores e explorados, de proprietários e não-proprietários, que resulta na atual situação de um país dependente no capitalismo global, com uma massa de trabalhadores explorados, pobres, subutilizados, desempregados e desalentados; cujos filhos são a grande maioria a ocupar os bancos da escola estatal. Sendo assim, somente uma análise histórica pode ultrapassar a aparência imediata dos discursos da classe dominante e atingir os determinantes reais do processo de educação escolar, particularmente da escola pública.

Foi esta tarefa que nos propomos a realizar nesta dissertação: superar a aparência do discurso dominante sobre os projetos de reforma para o ensino médio. Podemos, portanto, realizar uma síntese das conclusões obtidas para a questão central da pesquisa: Qual a influência de setores do empresariado nacional nas disputas por projetos de reforma do ensino médio, particularmente no contexto do Projeto de Lei nº 6.840/2013 e da Medida Provisória nº 746/2016?

Por meio do processo de seleção e análise dos dados empíricos e bibliográficos, foi possível mostrar que a criação da Ceensi abriu um novo espaço de disputas pelo ensino médio, onde, em um primeiro momento, prevaleceu a concepção empresarial, em oposição à educação politécnica e integrada conquistada nas DCNEM, que tinham sido aprovadas pouco antes.

Contudo, tendo em vista o revés dos intelectuais que disputavam a contra-hegemonia na Ceensi, houve uma reorganização, capitaneada pelo segmento acadêmico, em torno no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Por meio do estabelecimento de canais de diálogos com o MEC e com outros parlamentares, foi possível articular um Substitutivo ao PL nº 6.840/2013, que impediu o avanço de várias propostas defendidas pelo empresariado.

Nesse processo de reorganização das forças em disputa, foi possível adiar a reforma empresarial do ensino médio até o ano de 2016, momento no qual outro grupo dirigente se apoderou do Estado – esse sem mediação alguma, nem mesmo de ordem discursiva, com os trabalhadores, ao contrário do que se colocava nos governos neodesenvolvimentistas do PT. Assim, o projeto de ensino médio de interesse dos empresários retorna, em outras bases, na MP nº 746/2016.

No âmbito da Comissão Mista, os intelectuais orgânicos do empresariado agiram para dar direção correta à materialização da reforma, uma vez que o conteúdo já estava de acordo com suas proposições. Tendo em vista questões que necessitavam de maiores aportes de recursos, não ocorreram alterações significativas de conteúdo. Nesse cenário, ficou nítida a articulação de parlamentares que proferiram discursos condizentes com as pautas do campo conservador, notoriamente do Movimento Escola Sem Partido (ESP) – em oposição ao suposto aparelhamento ideológico das instituições escolares pelos partidos e movimentos de esquerda.

Aos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, restou a estratégia de denunciar o caráter autoritário da reforma, defender o movimento de ocupações dos estudantes do ensino médio e reivindicar a retirada da Medida Provisória. Entretanto, foi possível mostrar que, uma vez que o Governo já possuía os votos necessários na Comissão Mista, todas as discussões ali ocorridas foram apenas protocolares. Para os setores hegemônicos no Congresso, o jogo já estava decidido antes mesmo de se iniciar a partida. O processo, no entanto, serviu para, no discurso dominante, conferir legitimidade, pois todos, em princípio, participaram das discussões – embora todas as críticas da oposição fossem sumariamente ignoradas, e as ações por fora do formalismo parlamentar, reprimidas.

Desse modo, baseado em Gramsci, podemos dizer que o bloco no poder conseguiu manter o exercício normal da hegemonia, onde coerção e convencimento se equilibraram, e os seus objetivos de classe foram satisfatoriamente alcançados. Objetivos não apenas no campo das políticas educacionais, a exemplo da reforma em questão e da BNCC, mas no campo social mais amplo, com a aprovação sem grandes dificuldades da proposta de teto nos gastos públicos (EC nº 95/2016) e da reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017).

Sobre a reforma do ensino médio, o Parlamento e outros aparelhos privados de hegemonia, como a imprensa, atuaram pela via do convencimento, na qual as audiências públicas tiveram papel fundamental na construção de um suposto diálogo “neutro e objetivo” entre as diferentes opiniões. Por outro lado, o aparato policial e jurídico legalmente constituído atuou pela coerção, reprimindo, sobretudo, as ocupações escolares.

Sobre os interesses do empresariado nessa reforma, podemos dizer que convergem com as análises realizadas no primeiro capítulo desta dissertação, no tocante aos objetivos gerais do empresariado em sua incursão na educação pública. Tendo em vista o modelo recomendado, subjaz o interesse em uma formação pragmática, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, e voltada para as competências exigidas pelo mercado de trabalho, em articulação com a BNCC. Por conseguinte, ainda prevê a expansão do ensino técnico, em bases mais próximas de um ensino instrumental e aligeirado.

Ao diminuir a formação básica comum e colocar empecilhos para a oferta de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, diminui-se a possibilidade de apropriação do conhecimento sistematizado, necessário para os estudantes conhecerem criticamente a sociedade na qual vivem. Isso converge com o exposto no primeiro capítulo desta dissertação, pois certos autores consideram a atuação empresarial no campo das políticas sociais como uma elevação da consciência coletiva da classe burguesa, agindo, portanto, para garantir condições mais favoráveis para a manutenção da ordem vigente, conformando os indivíduos ao sistema.

Pesa, ainda, a possibilidade de apropriação das receitas do Estado em um contexto de crise econômica mundial, mediante expansão dos canais para parcerias público-privadas no oferecimento do ensino profissional, bem como com instituições de ensino a distância (EAD). Nessa esteira, a permissão da utilização dos recursos do Fundeb para ofertar o itinerário formativo de educação profissional pode ampliar o volume de recursos públicos transferidos para empresas privadas de ensino. Ressaltamos também a aprovação de um empréstimo no valor de US\$ 250 (duzentos e cinquenta) milhões junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), que pode ser usado, entre outras finalidades, para assistência técnica e capacitação de pessoal das secretarias estaduais de educação¹⁷⁹.

Resta claro, portanto, que a reforma do ensino médio introduzida pela MP nº 746/2016 é antagônica à concepção de educação presente nas DCNEM aprovadas em 2012, na qual a formação *integral* é o centro, de modo que o educando não desenvolva apenas

¹⁷⁹ Cf.: <https://bit.ly/2NsbXNV>. Acesso em: 26 out. 2019.

técnicas relacionadas à atividade laboral, ou apenas de trabalho intelectual, mas conhecimentos e habilidades que as percebiam como articuladas e inseparáveis, pois é nessa mediação que o homem historicamente se relaciona com a natureza por meio do trabalho.

De certa forma, o CNE “resolveu”, por assim dizer, a contradição entre a concepção de educação presente nas DCNEM e na Lei nº 13.415/2017, mediante a Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que *adequou* as Diretrizes à reforma. Essa determinação promoveu uma hibridização conceitual, na qual se somou a perspectiva da educação integral, politécnica e *omnilateral* com categorias coerentes com a concepção mercantil, como *competências*, *empreendedorismo*, *habilidades socioemocionais* e *projeto de vida*¹⁸⁰. Além disso, regulamentou a oferta do ensino a distância (até 20% da carga horária total no regular, e até 30% no noturno) e a flexibilização curricular.

Em suma, se não foi possível ao empresariado emplacar outra formulação nas Diretrizes de 2012, mudou-se, primeiramente, a estrutura curricular da escola de ensino médio, e em seguida adaptou-se as Diretrizes ao novo modelo imposto, de modo que, na prática, sua concepção de educação prevalecesse, em articulação com as competências definidas na BNCC.

Em vista desses resultados, outras questões se abrem sobre o objeto da pesquisa, tais como:

1) Quais as relações entre a reforma do ensino médio e a BNCC? Quais as semelhanças e diferenças na atuação dos intelectuais orgânicos do empresariado nessas duas políticas? Por outro lado, como atuaram os intelectuais contra-hegemônicos nesses dois contextos?

2) Houve novas estratégias postas em práticas pelas forças de oposição no restante da tramitação da reforma, ou se mantiveram as mesmas práticas?

3) Diante do êxito em aprovar seus principais projetos, como a reforma em questão e a BNCC, qual tem sido a nova direção dada pelo empresariado para a educação? Quais seus próximos projetos e políticas para esse campo?

Esperamos, a partir da continuidade do estudo teórico, bem como de nossa atuação prática, contribuir para a compreensão desses questionamentos e para o avanço de uma educação escolar que atenda às necessidades dos jovens da classe trabalhadora.

¹⁸⁰ Cf.: <https://bit.ly/32P4TBp>. Acesso em: 26 out. 2019.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2XJAAO2>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. A crise no Brasil. **Blog da Boitempo**, 21 abril 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Ih30G5>. Acesso em: 04 out. 2016.

ANDRADE, Marina Alves de. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, Maria Cristina Soares (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Denise Silva; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. O ensino profissional na Primeira República. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 497-519, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/31z1kOg>. Acesso em: 22 out. 2019.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira; ARAÚJO, Carla Maluf de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/A5pqAN>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Reformadores empresariais e Escola sem Partido: elementos para debate. In: Seminário de Educação Brasileira, 6, 2018, Campinas, SP. **Anais do VI Seminário de Educação Brasileira**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2019. p. 360-376. Disponível em: <https://bit.ly/2ks7Re9>. Acesso em: 11 set. 2019.

BOITO JUNIOR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, Set. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2konOIB>. Acesso em: 06 set. 2019.

BOITO JUNIOR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRAGA, Ruy. O fim do lulismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://bit.ly/2FU0SRM>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2JB3kzH>. Acesso em: 15 jul. 2019..

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006. Disponível em: <http://twixar.me/YyCn>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2uRQs04>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BOULOS, Guilherme. A onde conservadora. *In*: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Orgs.). **A onda conservadora**: ensaio sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

BOTTOMORE, Tom. Social-democracia. *In*: BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.4, n.2, p.153-168, maio-ago, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2FUp6eK>. Acesso em: 07 abr. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 26 fev. 2013a, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2I3qRtp>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 14 maio 2013b, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2VrEuWo>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 01 out. 2013c, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2WlWKC>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 19 mar. 2013d, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2YRtejH>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 25 jun. 2013e, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2UCdMNB>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 07 mar. 2013f, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2FVf2IH>. Acesso em: 19 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 13 ago. 2013g, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2D2iNVQ>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 02 jul. 2013h, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2WQsHBl>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (Ceensi) – Relatório. **Câmara dos Deputados**, 2013i. Disponível em: <https://bit.ly/2G55eqH>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 28 nov. 2012a, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2FPzbJG>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrito.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 16 out. 2013j, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2OS50FU>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrito.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 28 maio 2013k, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2OTLj0s>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão especial - Reformulação do Ensino Médio. Notas Taquigráficas. **Câmara dos Deputados**, 15 out. 2013l. Disponível em: <https://bit.ly/2KgG9gp>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Comissão especial - Reformulação do Ensino Médio. Notas Taquigráficas. **Câmara dos Deputados**, 21 ago. 2013m. Disponível em: <https://bit.ly/2RSsHCQ>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio - Audiência Pública. **Câmara dos Deputados**, 03 set. 2013n, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2VoPYdj>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

_____. Comissão Especial - PL 6.840/13. Notas Taquigráficas. **Câmara dos Deputados**, 12 nov. 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/2HAqEyp>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Comissão Especial - PL 6.840/13. Notas Taquigráficas. **Câmara dos Deputados**, 03 dez. 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/2VvcJwb>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 6840, de 2013 – Reunião Deliberativa Ordinária. **Câmara dos Deputados**, 10 dez. 2014c, [não paginado]. Disponível em: <https://bit.ly/2G6UyHX>. Acesso em: 07 abr. 2019. Transcrição.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2juT95a>. Acesso em: 07 abr. 2019.

CALDAS, Renan Rubim. **Narrativas em movimento**: do “Escola sem Partido” à “Educação Democrática”: história pública e trajetórias docentes. 2018. 339 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/32sCnWf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2FZdTJH>. Acesso em: 07 abr. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. Acesso em: <https://bit.ly/2IfxOa2>. Acesso em: 07 abr. 2019.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Programa de Governo**: Um Brasil para todos. [sem local]: Partido dos Trabalhadores, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2ifsvN>. Acesso em: 07 abr. 2019.

COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Bases Éticas, Jurídicas, Pedagógicas, Gerenciais, Político-Sociais e Culturais**. São Paulo: Todos pela Educação, 2006.

CONSED. Proposta para avanços no ensino médio. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Documento orientador para os seminários estaduais. **Câmara dos Deputados**, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2KwyD0S>. Acesso em: 09 abr. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CRUZ, Sebastião C. Velasco e. **Empresariado e Estado na transição brasileira**: Um estudo sobre a economia política do autoritarismo (1974 - 1977). Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Fapesp, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2NgB1Kh>. Acesso em: 16 set. 2018.

DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Orgs.). **A onda conservadora**: ensaio sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

DEMIER, Felipe. Nas ruas por direitos: uma análise das jornadas de junho de 2013. **Blog Junho**, Rio de Janeiro, 28 jun. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2nUam79>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Introdução - O barulho dos inocentes: a revolta dos "homens de bem". In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Orgs.). **A onda conservadora**: ensaio sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

DINIZ, Eli. Empresário, Estado e Democracia: continuidade e mudança entre os governos Fernando Henrique e Lula. In: **La esperanza venció el miedo? Una evaluación de los primeros años del gobierno Lula en Brasil**, Universidad de Salamanca, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2kAeUkK>. Acesso em: 07 set. 2019.

DOURADO, Luiz. Fernandes. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, Campinas, SP, n. 100, p. 921-946, out., 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2kN3tXd>. Acesso em: 14 set. 2019.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada, e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos**, v. 6, p. 71-91, out. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2UCkVxn>. Acesso em: 07 abr. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2NMIP5T>. Acesso em: 16 set. 2018.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. O empresarialismo dos governos locais na gestão urbana: breves reflexões sobre a origem, a evolução e o contexto deste conceito no Brasil. **Revista de Administração Pública (FGV)**, v. 31, n. 6, 1997. Disponível em: <http://twixar.me/wzCn>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/FPLuPk>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: Seminário de Educação Brasileira, 2012. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2012a.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012b. Disponível em: <https://goo.gl/HB3Agd>. Acesso em: 08 fev. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Capital Humano. *In*: PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio César. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, set. 2011. Disponível em <https://bit.ly/2D0PGIR>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. *In*: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

_____. Perspectivas sociais e políticas da formação de médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2OvSU3m>. Acesso em: 07 abr. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2003**. São Paulo: Fundação Lemann, 2003. Disponível em: <http://bit.ly/2xLQhol>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. A terceira via e seus críticos. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

_____. Introdução. *In*: GIDDENS, Anthony (Org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 5: o risorgimento : notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS. Censo GIFE 2007/2008. São Paulo: GIFE, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/30CkqD8>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Censo GIFE 2014. São Paulo: GIFE, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/32ptY5T>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2QAImT1>. Acesso em: 16 set. 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

INSTITUTO ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela educação**. São Paulo: CENPEC/Instituto Ethos, 1999. Disponível em: <http://bit.ly/2JOhigm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **Apresentação Institucional**. São Paulo: Instituto Ethos, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2UmcUh0>. Acesso em: 04 abr. 2019.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Campinas (SP): Cortez, 1989.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

JOHANNPETER, Jorge Gerdau. Educação versus indignação. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 25 jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2VqLUcl>. Acesso em: 07 abr. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v.41, nº 144, set./dez 2011. Disponível em: <https://goo.gl/1MtbvY>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, vol.35, nº 126, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/dn5745>. Acesso em: 10 ago. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2spLO8g>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, Jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2L4WrUZ>. Acesso em: 17 ago. 2018.

LEHER, Roberto. Neoliberalismo se apropria da ideia de “inclusão” para privatizar a educação e a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Jornal dos Sem Terra**, n. 308, nov-dez. 2010.

LEHER, Roberto; EVANGELISTA, Olinda. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, nº 15, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/cWZtuZ>. Acesso em: 12 fev. 2017.

LIGUORI, Guido. Estado. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2VrX6FK>. Acesso em: 07 abr. 2019.

LOPES, Reginaldo. **Requerimento de Constituição de Comissão Especial de Estudo**. Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2WstNDR>. Acesso em: 21 jan. 2019.

LUZ, Liliene Xavier. **Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina**. 2009. 255f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/32sEM3d>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/30CN7PZ>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2YRPluF>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013. Informe. **Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio**, 16 dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2TfjAZy>. Acesso em: 24 jan. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**,

Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, Jun. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2Lp82T5>. Acesso em: 15 jul. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

O GLOBO. Ideb sinaliza que reforma no ensino é inadiável. **O Globo**, 10 set. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/Kd5BY7>. Acesso em: 26 out. 2016.

OLIVEIRA, Ramon de. Os limites do Fundeb no financiamento do ensino médio. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.78-96, jul-dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/343LkX4>. Acesso em: 26 ago. 2019.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2XLdKFq>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. *In*: PANIAGO, Maria Cristina Soares (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (org.). **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

PELIANO, Anna Maria. **Bondade ou interesse?** Como e por que as empresas atuam na área social. Brasília: Ipea, 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2LZ6Khr>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, Out. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2UB00Lj>. Acesso em: 07 abr. 2019.

PERONI, Vera. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2LTh3DC>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula. Os sujeitos das reformas educacionais no Brasil atual: o protagonismo do mercado e do neoconservadorismo e as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PERONI, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2IPYW6B>. Acesso em: 13 set. 2019.

PINA, Leonardo Docena. **Responsabilidade social e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. 2016. 289f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/32pECd7>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2InUSDT>. Acesso em: 07 abr. 2019.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIKOWSKY, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2kgRzVj>. Acesso em: 13 set. 2019.

SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro da. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o ensino médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Revista Contrapontos**, Itajaí, vol. 19, n. 2, jan-dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2NyISSz>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, Jul. 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2XG1o1s>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/z7bxSa>. Acesso em: 19 set. 2016.

SENADO FEDERAL. Notas Taquigráficas: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Senado Federal**, 25 out. 2016a. Disponível em: <https://bit.ly/2UoHaUg>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Notas Taquigráficas: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Senado Federal**, 08 nov. 2016b. Acesso em: <https://bit.ly/2C4uQ4g>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Notas Taquigráficas: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Senado Federal**, 09 nov. 2016c. Disponível em: <https://bit.ly/2XBFVTD>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Notas Taquigráficas: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Senado Federal**, 23 nov. 2016d. Disponível em: <https://bit.ly/2SKuLbx>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Notas Taquigráficas: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Senado Federal**, 01 nov. 2016e. Disponível em: <https://bit.ly/2TsPF3u>. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Notas Taquigráficas: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Senado Federal**, 22 nov. 2016f. Disponível em: <https://bit.ly/2HiFmIK>. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Notas Taquigráficas: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Senado Federal**, 16 nov. 2016g. Disponível em: <https://bit.ly/2NNf8PD>. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Notas Taquigráficas: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Senado Federal**, 28 nov. 2016h. Disponível em: <https://bit.ly/2IXau2P>. Acesso em: 06 mar. 2019.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação**. 2005. 289f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
Disponível em: <http://bit.ly/2ShhEQo>. Acesso em: 15 jul. 2019.

WEINBERG, Monica. Entrevista – Mendonça Filho. **Veja**, ano 49, n. 39, p. 15-17, 27 jul. 2016.

ANEXOS

Anexo 01 – Posicionamento dos participantes das audiências públicas na Ceensi

Participante	Crise do EM			Necessidade de reformulação			Excesso de disciplinas			Organização curricular por áreas do conhecimento			Flexibilização curricular/percursos formativos			Expansão da carga horária/ensino em tempo integral*			Crítica/limitação do EM noturno			Articulação com o ensino profissionalizante/técnico*		
	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.
Antônio César Russi Callegari (MEC)		X		X					X		X				X	X					X			X
José Fernandes de Lima (CNE)			X			X			X			X		X				X			X			X
Luiz Cláudio Costa (INEP)		X				X			X			X			X			X			X			X
Carmen Sylvia Vidigal Moraes		X			X			X		X			X				X			X		X		

(CEDES)																								
Dante Henrique Moura (ANPEd)		X				X		X			X			X			X			X		X		
Moaci Alves Carneiro (Professor e pesquisador)		X		X				X			X			X			X			X				X
Antônia das Graças Santos Silva (ARCAFAR)			X			X		X			X			X			X			X				X
Antonio Lidio de Mattos Zambon (MEC)			X					X			X			X			X			X				X
Carmen Moreira de Castro Neves (MEC/CAPE S)	X					X		X			X			X			X			X				X
Daniel Queiroz Sant'Ana	X			X			X		X			X			X			X			X			

Celso João Ferreti (Cedes)			X		X			X		X			X			X		X		X	
Monica Ribeiro da Silva (ANPEd)			X		X			X		X			X			X		X		X	
José Francisco Soares (TPE)	X			X				X			X	X				X	X				X
Alessandro Melchior (Conjuve)			X	X			X						X			X		X			X
Danilo de Melo Souza (Consed)	X			X				X			X			X		X	X				X
Ana Paula Furtado Soares Pontes (Anpae)			X			X		X			X			X			X			X	
Klinger Marcos Barbosa Alves			X			X		X			X			X			X		X		

Anexo 02 – Posicionamento dos participantes nas audiências públicas da Comissão Mista da MP nº 746/2016

Participante	Crise do Ensino Médio			Utilização de Medida Provisória			Flexibilização/percursos formativos			Expansão carga horária/Tempo integral			Articulação com o ensino profissionalizante/técnico			Notório saber			Foco em língua portuguesa e matemática			Limitação de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia**			Parcerias com o setor privado		
	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.	F.	C.	S.P.
Maria Inês Fini (Inep)	X			X			X					X			X	X			X								X
Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CNE)	X				X				X			X			X			X			X						X
Antônio Lacerda Souto	X				X			X			X			X	X			X			X						X

Ângela Maria Paiva (Andifes)			X		X			X		X			X		X		X		X		X
Rafael Ribas Galvão (IFPR)			X		X			X		X			X		X		X		X		X
Rodolfo Fiorucci (IFPR)	X				X			X		X			X		X		X				X
Walter Pinheiro (Secretário Estadual de Educação da Bahia)	X				X	X			X			X					X		X		X
Remi Castioni (Professor da UNB)	X				X			X		X	X				X		X		X	X	

Claudia Schiedeck (IFRS)			X		X	X			X		X			X			X		X			X
Frederico Amâncio (Consed)	X				X	X			X		X				X		X		X			X
Simon Schwartzman (IETS)	X				X	X				X	X				X	X			X	X		
Ricardo Chaves Martins (Consultor legislativo)			X		X	X			X		X			X		X			X			X
Eduardo Deschamps (CNE)	X				X	X			X		X			X				X	X			X
Marta Vanelli		X			X				X		X			X			X		X			X

Maria Helena de Castro (MEC)	X			X			X			X			X				X			X			X	X			
José Mendonça Filho (MEC)	X			X			X			X			X			X			X			X				X	
Quantidade	21	04	12	05	16	16	17	08	12	12	10	15	13	09	15	08	10	19	06	04	27	04	08	25	07	05	25
%	57	11	32	14	43	43	46	22	32	32	27	41	35	24	41	22	27	51	16	11	73	11	22	67	19	14	67

Fonte: Elaborado pelo autor.

*Esses itens não são tomados pela concepção defendida pelo setor crítico presente nos debates, ancoradas não formação humana integral contemplada nas DCNEM. Refere-se, portanto, ao sentido mais próximo do simples aumento da carga horária e fornecimento de habilitação profissional.