

O neoconservadorismo e as consequências para a democratização da educação pública: A reforma do Ensino Médio e da BNCC

Daniela De Oliveira Pires

Luciani Paz Comerlatto

Maria Raquel Caetano

Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS)

Resumo

O artigo analisa as consequências para a democratização da educação pública, considerando a atual correlação de forças sociais, neste período histórico particular, de aprofundamento da crise da democracia liberal representativa, associada à crise estrutural do capitalismo e que culminaram em gradativa perda de direitos sociais e de avanço do chamado neoconservadorismo. Nesse sentido, serão abordados aspectos da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, recentemente aprovadas pelo legislativo nacional. Parte-se do pressuposto de que a democracia é entendida como a materialização de direitos através de políticas sociais coletivamente construídas na autocrítica da prática social. Trata-se de um estudo de caráter teórico e a pesquisa será de tipo qualitativa, com base na revisão de literatura e da análise documental. Verifica-se, ao final, um distanciamento do processo de democratização da educação pública que se efetivara nas últimas décadas, quando se toma por base os seguintes aspectos: a reconfiguração do papel do Estado, com o repasse da responsabilidade no âmbito da elaboração das políticas públicas educacionais para o empresariado e o avanço das pautas neoconservadoras.

Palavras-chave: neoconservadorismo; reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; democratização; educação

Neoconservatism and the consequences for the democratization of public education: The reform of High School and of the BNCC

Abstract

The article analyzes the consequences for the democratization of public education, considering the current correlation of social forces, in this particular historical period of the deepening crisis of representative liberal democracy, associated with the structural crisis of capitalism, which culminated in a gradual loss of social rights and the advancement of the so-called neoconservatism. In this sense, aspects of the reform of Secondary Education and the National Common Curricular

Base will be addressed, recently approved by the national legislature. It is assumed that democracy is understood as the materialization of rights through social policies that are collectively constructed in the self-criticism of social practice. The character of this study is theoretical and the research will be of a qualitative type, based on literature review and documentary analysis. In the end, we observe a distance from the process of democratization of public education, which took effect in recent decades, based on the following aspects: the reconfiguration of the role of the State, with the transfer of responsibility in the context of elaboration of public educational policies for the business community, and the advancement of neoconservative agendas.

Keywords: neoconservatism; secondary education reform; Common National Curriculum Base; democratization; education

Introdução

O estudo analisa a relação entre o neoconservadorismo e as consequências para a democratização da educação pública, em um contexto de crise estrutural do sistema do capitalismo que oportuniza, por parte dos governos nacionais, a adoção de políticas autoritárias, contra os direitos sociais, a educação pública e a democracia. Partimos do pressuposto de que o direito à educação enseja a correlata obrigação do Estado em prestá-la, portanto, acima de tudo, é um dever, o que importa na necessária observância dos princípios que orientam a atividade estatal. No entanto, no atual contexto, identificamos a forte influência do empresariado na direção das políticas públicas educacionais, como é possível identificar na elaboração da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a análise bibliográfica e documental. O estudo foi estruturado em três seções de desenvolvimento. Na primeira parte, foi analisado o contexto do avanço das políticas de matriz neoconservadoras, no âmbito da crise estrutural do capitalismo, bem como suas estratégias de superação, em que o direito à educação está inserido em uma lógica de transferência da titularidade do poder público para o mercado, não apenas na execução, mas também na direção das políticas públicas educacionais.

Logo após, se trata das propostas da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas quais, para além das especificidades inerentes a cada projeto, o que se evidencia é o não rompimento com o setor privado mercantil, que não se coaduna propriamente com a democratização da educação pública. Na última seção, aprofunda-se o debate sobre o contexto de crise do capitalismo, na sociedade e cultura ocidental, e o papel da educação como um meio de promover a autorreflexão crítica constante dos cidadãos e cidadãs, em uma conjuntura de fragilidade e rupturas democráticas.

Como encaminhamentos, faz-se necessário afirmar que a educação deve ser promovida e reconhecida como uma autêntica política social de natureza pública, o que significa vislumbrar a premissa do poder estatal em ação, comprometido em estimular políticas públicas que garantam o acesso, a qualidade e a permanência dos educandos e educandas nos sistemas de ensino públicos.

O avanço do neoconservadorismo e dos processos de rupturas democráticas

Neste segmento serão realizados alguns apontamentos, como forma de compreender a complexidade do atual contexto político e econômico, com destaque para o avanço do chamado neoconservadorismo e as suas implicações para a democratização da educação. O neoconservadorismo, como corrente de pensamento, surge nos Estados Unidos, durante a década de 1960, em contraposição ao pacifismo, à social-democracia e aos movimentos da nova contracultura de esquerda. Partimos do pressuposto de que estamos a presenciar um processo de reconfiguração dessa orientação política, com o avanço das políticas de cunho conservadoras e populistas, alicerçadas em processos de rupturas democráticas, com o predomínio de manifestações de ordem racista, de homofobia e xenofobia, agravadas a partir de 2008, com o advento da crise econômica-estrutural e global do capitalismo. Somado a isso, tem-se o descrédito nas relações entre representantes e representados, inclusive de questionamento pelos segmentos conservadores dos limites da democracia liberal, ocorrendo, com isso, o surgimento de

[...] lideranças políticas que, na prática, negam as formas partidárias existentes e alteram de forma profunda a ordem política nacional e mundial. Trump, Brexit, Le Pen, Macron (coveiro dos partidos) são expressões significativas de uma ordem (ou de um caos) pós-liberal. Assim como é a total decomposição do sistema político do Brasil, país fundamental da América Latina (CASTELLS, 2018, p.08).

Tais lideranças estão alicerçadas em um discurso baseado no *antiestablishment* político, de crítica ao próprio sistema democrático representativo, que passa a ser assimilado e legitimado por uma população que está imersa em uma crise econômica que está provocando o aumento gradativo do desemprego, das desigualdades sociais, ou seja, da falta de perspectiva. É importante salientar que todas as crises econômicas do capitalismo tendem a provocar mudanças de cunho político, econômico e social, tanto na esfera interna dos Estados-nação, quanto internacionalmente, reconhecendo-se, assim, a existência de uma ordem internacional globalizante.

Também deve-se ressaltar que tais crises econômicas são históricas, cíclicas, processuais e, porque não afirmar, inevitáveis, segundo a ordem de acumulação produtiva. Em que pese, portanto, a atual crise, que teve início nos Estados Unidos, ela não é a única, e nem será a última. Prova disso é que, nos anos 1970, a sociedade internacional experimentou mais uma de suas crises, que definiu naquele momento histórico e para as décadas posteriores, o predomínio internacional da orientação do neoliberalismo. Esse movimento possui, dentre as suas diretrizes, o predomínio do chamado “Estado mínimo”, no qual pressupõe-se a não intervenção do poder estatal na economia, com vistas à hegemonia do mercado no controle das atividades econômicas e financeiras, e também à privatização das atividades não lucrativas, dentre elas, aquelas relacionadas à promoção das políticas públicas educacionais.

Tal contexto culminou em um processo de alteração do papel do Estado no atendimento das políticas públicas, não somente da educação, como dos demais direitos sociais (saúde, assistência social, segurança pública). Uma das premissas defendidas à época e que, no atual momento, também serve de argumento, é a de que “[...] uma ordem estatal intervencionista não pode se coadunar plenamente com uma democracia liberal” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 197-198). Percebe-se que um dos argumentos apresentados pelos setores privados foi o de relacionar a ampliação da presença do Estado na consecução dos direitos sociais a uma violação à própria democracia liberal, em que se forjaria uma padronização de costumes e comportamentos na população por intermédio da educação. Tal posição, por conseguinte, pressupõe, exatamente o contrário da tese defendida pelos grupos privados, porque ensejaria a organização da educação em bases democráticas e acessível a todos os cidadãos, primando pela igualdade de acesso e condições. Ora, como se o investimento em políticas públicas pelo Estado fosse diretamente proporcional à consolidação da democracia.

No entanto, para os defensores da orientação neoliberal, tal relação ocasionava exatamente o inverso, pois quanto maior fosse a atuação do Estado, mais essa atuação ensejaria uma atitude controladora e hegemônica, contrariando a liberdade e a iniciativa dos indivíduos, ignorando o caráter social e coletivo da educação, seguindo a vertente do liberalismo clássico.

Historicamente, sempre que o Estado brasileiro demonstrou uma maior disposição para assumir a titularidade na promoção da educação pública, as forças sociais privatizantes se organizam no intuito de impedir ou relativizá-la, sob a alegação de que o Estado pretende o monopólio estatal da educação, em prejuízo para a “democracia”, entendida como um “impedimento” à própria liberdade de escolha do cidadão (PIRES, 2015). A questão que necessita de esclarecimento não é acerca da ação estatal em prol de um atendimento universal da educação, que nas últimas décadas foi significativa, considerando a concentração de matrículas da Educação Básica na esfera pública, mas o grau de participação dos setores privados na organização do poder político, com ênfase na direção e execução das políticas públicas.

Portanto, a tendência à privatização da esfera pública é reconhecida como uma das estratégias defendidas pela perspectiva do neoliberalismo. Nos anos 1990, temos ainda a propagação da orientação política denominada como Terceira Via, estruturada por Antony Giddens (1999), que e se coloca como uma alternativa à antiga social-democracia e ao próprio neoliberalismo e possui, dentre as suas características, o estímulo ao voluntariado, a desresponsabilização na execução

direta das políticas públicas pela esfera estatal -repassando para a sociedade civil- e o incentivo à meritocracia. Para Giddens (1999), faz-se necessário “democratizar a democracia”. Para tanto, a estratégia foi justificar a desobrigação estatal com um discurso envolvente, o qual a sociedade civil acabou por legitimar ao assumir a execução, elaboração, ou, ainda, a direção das políticas públicas, sob a alegação de estar estimulando a prática do voluntariado e da ajuda mútua. Isso fortaleceu a presença do empresariado na educação, com a participação das instituições financeiras bancárias, dos grandes conglomerados empresariais e dos setores da mídia hegemônica, que identificaram possibilidades rentáveis significativas, ao assumir funções estatais em relação à promoção do direito social à educação. É preciso afirmar que tal atitude é amplamente estimulada pelos grupos privados que controlam o Estado, por meio de incentivos fiscais e financeiros, com desdobramentos, cada vez mais evidentes, nos dias de hoje, especialmente na direção das atuais propostas da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, conforme será apresentado a seguir.

A situação brasileira atual, na qual se destaca o contexto de crise da democracia representativa, o avanço das pautas conservadoras e do retrocesso social e, por consequência, da democratização da educação pública, está associada a um discurso político que defende que os “direitos sociais”, dentre eles a educação, devem passar a ser definidos como “serviços não exclusivos” do Estado. Criam-se, desse modo, as condições materiais, sociais, políticas e jurídicas para a ampliação da ação do terceiro setor, da sociedade civil ativa defendida pela terceira via. Com isso, não pretendemos demonstrar que o neoliberalismo foi superado, como orientação política, mas ele passa a coexistir, neste momento particular do capitalismo, tanto com a orientação da terceira via quanto com o neoconservadorismo, redefinindo a promoção da educação pública. No próximo item serão analisadas duas formas de materialização desse contexto histórico: a aprovação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular.

Alterações nas políticas públicas educacionais e as implicações para a democracia

No Brasil e no mundo, a educação foi poderosamente afetada pelo surgimento da agenda política, social, econômica neoliberal e global. Assim, diferentes países estão reformando seus sistemas educacionais, tornando-os alinhados ao mercado. As parcerias entre o público e o privado, com corporações nacionais e transnacionais, são baseadas na suposição de que o Estado não é capaz de resolver sozinho os problemas atuais. Parcerias com o setor privado são vistas como pragmáticas, orientadas para soluções flexíveis, eficientes e não burocráticas.

Se, por um lado, houve o avanço das forças progressistas, nas últimas décadas, com a construção de um projeto contra-hegemônico, isso não se deu sem a reação das forças conservadoras e daqueles que se beneficiam da estrutura da sociedade vigente. Assim é que, no Brasil, em consonância com as mudanças em curso nos países centrais do capitalismo, o Estado se redefine na lógica do capital. O ponto de referência para as reformas são as leis do mercado, numa lógica individualista e privatista. Para isso, faz-se necessário redirecionar as ações do Estado, de executor e prestador direto dos serviços públicos para regulador e coordenador, retirando-se de sua posição de provedor da atividade pública, fato que traz implicações para a democratização do próprio Estado.

Compreendemos que a formulação das atuais políticas no Brasil, em especial a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum, apresenta como objetivos esvaziar o conteúdo da educação pública de qualidade social e estabelecer a sujeição do trabalho ao comando do capital, dinâmica que constitui a questão central do processo de produção e reprodução social. No contexto apresentado, destaca-se a tentativa de desconstrução do processo de democratização da educação, haja visto que os valores republicanos e democráticos e a tomada de decisões políticas, em todos os níveis, têm sido relegados, inclusive em seus princípios, como a participação ampla de docentes, entidades educacionais, alunos e comunidade educacional na construção de políticas públicas para

a educação.

A Reforma do Ensino Médio, como foi concebida, por medida provisória, até a transformação em lei, constitui-se, por exemplo, em um processo antidemocrático de política pública. Nesse sentido, é fundamental destacarmos como as alterações foram promulgadas por dentro das legislações e sem a participação pública. Partimos das legislações atuais para analisar a reforma do Ensino Médio:

Quadro 1 – Reforma do Ensino Médio

	Legislação	Alterações
Reforma do Ensino Médio	Projeto de Lei 6.840/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Organização curricular do ensino médio; • financiamento público desta etapa da educação básica; • extinção de Filosofia e Sociologia como disciplina, artes e educação física; • reconhecimento sobre notório saber; • parcerias com o setor privado e com o terceiro setor.
	Medida Provisória 746/16	
	Lei Nº 13.415/2017	
	Lei Nº 13.415/2017	<ul style="list-style-type: none"> • Admitir como docentes, exclusivamente do itinerário 'formação técnica e profissional', profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiências profissionais; • educação profissional como um itinerário formativo; • possibilidade de parceria com setor privado na oferta de itinerário formativo; • possibilidade do ensino a distância; • 1.800 horas-aulas dedicadas às áreas do conhecimento (geral) e 1.200 para os itinerários formativos, totalizando 3.000 horas.

Fonte: Organizado por Caetano (2019)

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, que deixou a presidência do Brasil em 31 de agosto de 2016, assumiu seu vice-presidente, Michel Temer. Já no dia 22 de setembro do mesmo ano, o governo Michel Temer aprovou a Medida Provisória 746/2016, em regime de urgência. Essa MP se converteu na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, chamada de Reforma do Ensino Médio, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Conforme Caetano (2018), a reforma apresenta características de uma grande aliança entre instituições privadas, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, o Todos pela Educação, Fundação Roberto Marinho, entre outros, e os partidos políticos que sustentaram o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

O próprio modo como a reforma foi aprovada fere os princípios e as instituições já constituídas democraticamente, como o Fórum Nacional de Educação, as entidades de pesquisa, órgãos representativos de professores e alunos, bem como instituições que poderiam contribuir por meio do diálogo com diferentes sujeitos e construção de alternativas (CAETANO, 2018).

Ao produzir mudanças na organização curricular do Ensino Médio, essa medida introduziu uma separação no currículo, dividindo-o em formação básica comum e, outro, em cinco itinerários formativos, dos quais o estudante faz apenas um. Para Silva (2018), a principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do Ensino Médio como “Educação Básica”, consagrado na LDB de 1996, e que pressupunha uma formação comum. Houve ainda a retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012). Para além do currículo, que é fundamental, outra questão é a inclusão da possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância, com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do Ensino Médio e a possibilidade de parcerias. Questionamos que a democratização da educação passa pelo acesso ao Ensino Médio, mas também acesso ao conhecimento histórico, concepção de educação integral e integrada, que não furte os alunos ao conhecimento por meio da exclusão de disciplinas do currículo e da obrigatoriedade apenas de português e matemática na escola pública.

A Base Nacional Comum Curricular

O debate sobre a BNCC ganhou força em 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) retomou o tema, para a construção dos direitos de aprendizagem para a Educação Básica, com o coletivo de educadores. Após 2016, o documento, que passou por três versões, pouco debatidas com os educadores, incluiu revisões internacionais baseadas no *Common Core* americano. A base aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir do documento do MEC, consolidou a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, “[...] conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã” (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 7). A BNCC foi aprovada por um CNE alinhado com o governo Temer e MEC, em dezembro de 2017, com voto contrário de três conselheiras. No quadro a seguir, apresentamos uma breve trajetória da legislação que embasou a construção da BNCC.

Quadro 2 – Base Nacional Comum Curricular

BNCC	<p>Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular</p>	<p>Art. 4º O Comitê Gestor será constituído pela Secretaria-Executiva do Ministério da Educação - MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC.</p> <p>Art. 5º Compete ao Comitê Gestor:</p> <p>II - convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio; III - propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio; IV - estabelecer cronograma de trabalho; V - indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC.</p>
	<p>Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017</p>	<p>Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.</p>
	<p>Resolução CNE/CEB Nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</p>	<p>Alteração da carga horária, do currículo, disciplinas, conforme apresentado no Quadro 1.</p>
	<p>Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica</p>	<p>No ensino diurno, a carga máxima a distância poderá chegar a 20% do total de horas e deverá ser adotada preferencialmente nos itinerários formativos.</p> <p>No ensino noturno, em razão das especificidades do estudante em relação a questões como trânsito e trabalho, a carga a distância pode alcançar até 30%.</p> <p>As áreas do conhecimento definidas na BNCC – Etapa Ensino Médio são Linguagens e suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p>
	<p>Portaria Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017</p>	<p>Homologa o Parecer CNE/CP Nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observadas obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.</p>

Fonte: Organizado por Caetano (2019)

Em relação à BNCC, é importante destacar os votos contrários de três conselheiras do CNE: Marcia Angela Aguiar, Malvina Trutmann e Aurina Oliveira Santana, por denunciarem, de certa forma, a falta de um processo transparente, dialógico ou mesmo democrático. Marcia Angela, no seu

posicionamento contrário à BNCC, alega que

O mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 21).

A autora ainda declara, ao votar contra a BNCC, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar a 3ª versão da BNCC apresentada pelo Ministério da Educação, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Como importante justificativa ao voto contrário da Conselheira Malvina Tania Tuttman, tem-se que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou à época ao aprovar documentos incompletos. Conforme Malvina, seu posicionamento denuncia a falta de diálogo democrático, inclusive no CNE:

[...] reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive nesse colegiado (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 22).

Conferindo um tom não democrático, as conselheiras denunciam a forma como foi se construindo um processo que retirou entidades, pesquisadores, professores e comunidade educacional do processo de construção dessa política curricular para o Estado brasileiro. Com a proposta do MEC de realizar novos estudos para a preparação de um documento sobre a BNCC, em 2014, cerca de cento e vinte profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo Ministério para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”. Em uma análise mais detalhada, Aguiar e Dourado (2018) afirmam que, já nessa primeira versão, a maior parte das contribuições foram individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”. Da mesma forma, a “segunda versão” da BNCC foi publicizada, agora sob a coordenação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que organizaram os seminários por todo o país, mas utilizando a mesma premissa de participação.

O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Em documento publicado por Aguiar e Dourado (2018), afirma-se que continuou, nesse processo, a haver uma forma tênue de participação. A metodologia se repetiu. O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, instituído pela Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio. A 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular foi elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor. Nessa nova versão, muitos limites mantidos foram detectados e destacados nas audiências

públicas regionais, efetivadas pelo CNE. A análise detida dessas contribuições não se efetivou e a tramitação célere da matéria na Comissão Bicameral comprometeu o processo de discussão e deliberação, resultando, entre outros, no pedido de vista das três conselheiras.

As manobras realizadas pela presidência do CNE tiveram como objetivo uma tramitação rápida, sem uma análise mais aprofundada dos objetivos fundantes de uma política educacional nacional estruturante, que iria se transformar em lei. Além do que, sessões foram marcadas arbitrariamente com intervalos curtos para a realização de análises de documentos, bem como a ausência de emendas realizadas por conselheiras. Esse modelo de política curricular privilegia modelos estruturados como cartilhas, instruções programadas, guias, plataformas digitais, que retiram dos professores a autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, bem como tornam a educação um grande negócio, onde tudo se compra e se vende.

A contradição: Democracia e capitalismo

Nós, trabalhadores e cidadãos, estamos efetivamente enfrentando um grande momento de crise, de avanço dos imperativos do capital sobre os direitos social e os processos democráticos. Essa realidade, caracterizada como avanço neoconservadora, neoliberal, revela o antagonismo entre democracia e capitalismo, não só no conceito, mas, cada vez mais, na prática. Pois, segundo Wood:

O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia [...] porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e as 'leis' do mercado (WOOD, 2006, p. 8).

Nesse sentido, o momento atual, caracterizado como “de crise”, é, efetivamente, o momento da racionalização do capital e, portanto, de “não crise” ou de superação da crise para o capital, de retorno aos seus índices de acumulação, à base da exploração, espoliação e empobrecimento da população, que sofre e vive efetivamente a crise. Pois, segundo Harvey (2011), “As crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo”. Por isso, não podemos esquecer que:

O capitalismo é um sistema essencialmente contraditório e produtor estrutural de crises. Essa característica decorre da sua insuficiência sistêmica, pois o capital só alcança o seu objetivo, o lucro, mediante a exploração da força de trabalho, que lhe é externa (COMERLATTO, 2014, p. 1).

A democracia, assim como aqui defendida, significa o que diz o seu nome: o governo pelo povo ou pelo poder do povo. É uma forma de governo pelo poder popular, em que a vontade do povo tem precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação (WOOD, 2006, p. 7). Mas essa forma de governo, efetivamente democrática, deve estar alicerçada em uma cultura de participação, de uma população capaz de fazer o exercício democrático da autonomia, em constantes processos de emancipação (ADORNO, 1979, p. 3-4). Porém, para isso, precisamos rejeitar a mentalidade sistêmica, mágica, compreendendo que não estamos no melhor dos mundos possíveis, que só precisa ser replicado. Vivemos na sociedade capitalista, organizada sob o sistema capitalista imperialista e excludente, centrado na acumulação de capital. Segundo Adorno, precisamos desmascarar o que os sistemas e as ideologias buscam encobrir, mediante métodos de marginalização terrorista, expulsando da realidade e da teoria tudo o que se opõe à razão dominante e dominadora (ADORNO, 1979, p. 72). Deve-se resgatar a importância do sujeito histórico social, daquilo que é apontado pela razão dominante como o negativo, o secundário.

A opção pela sistêmica unidade totalitária é uma violência ao diferente, numa tentativa de reduzi-lo por si mesmo. Significa um não reconhecimento da igualdade na diferença, que impõe a lógica do todo à parte, do capital ao trabalho, o padrão do colonizador ao colonizado, do

imperialista ao dominado, do capitalista ao trabalhador, do homem à mulher, do branco ao negro, índio... do heterossexual ao homossexual, transexual... Essa violência do sistema em relação ao diferente se reflete na lógica da dominação, denunciada por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento*. Para eles, Adorno e Horkheimer, o sistema é a expressão mais acabada do Iluminismo, no qual o sujeito se coloca, autocraticamente, como o autônomo, como primeiro, como constituinte e não admite nada que lhe tire o primado; portanto, reduz a si próprio à totalidade do real: “[...] o que leva um animal a matar o outro é a fome. O que leva os animais racionais a eliminar o diferente é a ira. O diferente é o mal e digno de perseguição” (ADORNO, 1982, p. 131).

O momento atual é de crise característica do capitalismo, que busca impor sua racionalidade, mas ela não é tão somente econômica. Ela está, agora, reapresentando seu conservadorismo moral, cultural e político, atacando, frontalmente, seu maior antagonismo, que é a democracia. Por isso, dialogamos com a Escola Crítica de Frankfurt, que compreendeu que o nazi-fascismo não foi só um momento fortuito do período de guerras, mas um traço característico, sempre latente, que nos impõe repensar a educação, a política, a economia e a cultura, radicalmente. Uma corrente de pensamento que compreende principalmente, a necessidade de evitar que Auschwitz se repita (OLIVEIRA, 2009, p. 39). E, para isso, é necessário abandonarmos, rejeitarmos o pensamento sistêmico, mítico da razão dominante, dos dominadores, e cultivarmos o pensamento crítico reflexivo dialógico, afirmando o direito de cada pessoa dizer a sua palavra sem ser assediada e/ou intimidada.

A lógica do mercado, principal sistema heterônomo organizador do cotidiano das vidas das pessoas nas sociedades capitalistas, impõe a mercantilização de toda a realidade, inclusive da cultura, e alcança, também, a educação. Esta, assim como a arte, pode reproduzir e realimentar a lógica sistêmica dominante ou pode ser um fator de questionamento, reflexão e possível mudança. Segundo Adorno, o imperativo de que Auschwitz não se repita constitui o objetivo principal da educação. Pois a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que levaram àqueles fatos e a tantos outros, muitas vezes “negados”, “apagados” e “reprimidos”, com risco de um possível retorno. Não devemos esquecer que os protagonistas do nazi-fascismo foram “pessoas do bem”, “educadas” nas melhores escolas, frequentadoras dos templos religiosos, cumpridoras da constituição e das leis do seu país. Eram a expressão, talvez, “mais acabada” da cultura ocidental germânica, mas não só da germânica.

Por causa disso se impõe, de forma tão radical, pensarmos e repensarmos de forma crítica a nossa educação brasileira atual, nesta circunstância específica. Mas, também, é um momento característico da forma sistêmica heterônoma conservadora, de buscar enfrentar os momentos de crise reimpondo a lógica do capital à base da negação dos direitos sociais, historicamente conquistados. O único poder efetivo contra o nazi-fascismo é a conquista da autonomia pelo educando, a capacidade da autorreflexão e autodeterminação de não participar da barbárie. Segundo Adorno, evitar a repetição de Auschwitz implica em resistir ao poder cego de toda espécie de coletivismo, brutalidades e violências justificadas por costumes e ritos (OLIVEIRA, 2009, p. 41).

A forma de superarmos a cultura, sociedade, política e educação marcada pela negação do diferente, da exclusão do contraditório e da eliminação dos sujeitos histórico-socialmente constituídos é a educação autônoma, emancipadora e democrática (COMERLATTO, 2013, p. 110). Precisamos afirmar e reafirmar que a vontade popular é e deve ser efetivamente soberana, organizada em governo pelo povo e para o povo. Não podemos duvidar da legítima força do povo organizado, em luta contra as causas da sua opressão. Precisamos cultivar as sementes, já germinadas, de uma sociedade de justiça social e de crítica e rejeição da barbárie. As instituições educativas, independente dos governos, precisam afirmar sua convicção de que um novo mundo é possível. Um mundo onde não terá mais lugar a educação pautada pela severidade e disciplina extrema, com indiferença à dor, obstáculo ao pensamento reflexivo e à educação emancipatória.

Pelo contrário, precisamos cultivar emoções saudáveis, pois o amor ao ser humano implica na garantia do direito à existência do diferente e da recusa à sua condenação à morte.

Essa educação, radicalmente emancipatória, centrada na formação da consciência crítica dos educandos, exige e promove uma gestão educacional democrática, alicerçada nas comunidades escolares, em um contínuo processo do repensar autônomo, do seu fazer educacional em todos as suas dimensões.

Considerações finais

Ao seu final, devemos considerar que as reflexões propostas são pertencentes a uma realidade específica, dentro de um contexto social, político e econômico, materializado na conjuntura de crise do capitalismo e da democracia representativa liberal. Como foi enfatizado no início do texto, verifica-se, com a retomada do neoconservadorismo e da neoliberalização, que as questões relativas às liberdades dos mercados trouxeram perdas para um projeto societário de justiça social, e que se proliferam as concepções individualistas, a concorrência, a competitividade. Nesse cenário, o direito à educação passa a ser visto não propriamente sob um viés democrático, mas, sim, como uma atividade associada à lucratividade, por meio da ação do grande empresariado nacional e internacional e dos grupos financeiros, fortalecendo a tendência histórica de privatização do público.

Podemos destacar a Reforma do Ensino Médio e as alterações recentes na Base Nacional Comum Curricular como exemplos dos ataques à base educacional de uma sociedade em vias de emancipação, na perspectiva de efetivar a gestão democrática. Essas duas ações do governo brasileiro pós-golpe, alinhadas com as políticas de ultradireita, orquestradas pelos Estados Unidos, de forma imperialista, possibilitam entender que o projeto é cultural, mas com fins econômicos. A ideia de educação, que organiza essas duas ações do governo atual, mostra uma redução da formação das novas gerações a “mãos inteligentes”, sem capacidade de autorreflexão, pensamento crítico, pressupostos necessários para educar com o intuito de evitar o nazi-fascismo, contra a barbárie, a favor da civilização, da liberdade pessoal, da democracia.

Referências

ADORNO, Theodor. **Dialética negativa**. Torino: TEA, 1982.

ADORNO, Theodor. **Minimamoralia**. Torino: TEA, 1979.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Brasília; MEC; SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dez. de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

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, v. 4, p. 153-168, 2018.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

COMERLATTO, Luciani Paz. A crise estrutural do capitalismo e a gestão da educação. *In*: ENCONTRO REGIONAL DAANPED-SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED; UFSC, out. 2014.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público-privada**. 2013. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Paulo César de. Educação e emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodoro Adorno. **Theoria – Revista eletrônica de filosofia**, Pouso Alegre, v. 1, n. 1, p. 37-44, 2009.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate empoeirado do discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2006.

Daniela de Oliveira Pires

Professora Adjunta da UFPR, no Setor de Educação/DEPLAE/NUPE. Doutora em Educação (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) e da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (RELAAPPE).

E-mail: danielaopires77@gmail.com

Luciani Paz Comerlatto

Professora Adjunta da UFRGS/Campus litoral norte, no Departamento Interdisciplinar. Doutora em Educação na linha de políticas e gestão da Educação pela UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE).

E-mail: lucianipaz@gmail.com

Maria Raquel Caetano

Professora do IFSUL (Campus Sapucaia do Sul) e do Mestrado em ProfEPT. Doutora em Educação (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) e coordenadora de pesquisa no IFSUL.

E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com