

O NOVO ENSINO MÉDIO E AS “DESVENTURAS EM SÉRIE” DA EDUCAÇÃO EMPRESARIAL BRASILEIRA

THE NEW HIGH SCHOOL AND THE "MISADVENTURES IN SERIES" OF
BRAZILIAN BUSINESS EDUCATION

Maria Carolina Pires de Andrade

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
carolina.andradep@gmail.com | orcid.org/0000-0002-2946-5130

Vânia Motta

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
vaniacmotta@gmail.com | orcid.org/0000-0002-2946-5130

Resumo

O texto é fruto de pesquisa realizada no âmbito da pós-graduação, durante os últimos dez anos. O objetivo do artigo é apresentar a problemática do Novo Ensino Médio em uma abordagem que consideramos inegociável para compreender a reforma dentro das peculiaridades da educação, da economia e da sociedade brasileira, destacando seus traços de continuidade com debates passados e com a presença do empresariado na educação. Debates a reforma na linha das desventuras históricas que refletem uma correlação de forças permanentemente negativa em termos de resultante, apesar das inúmeras lutas em torno do tema. Sem qualquer tentativa de apresentar o presente como mera continuidade do passado ou como desdobramento teleológico do processo histórico, trabalhamos o tema com base pensamento dialético, destacando as contradições em torno do tema como aspecto constituinte e estruturante da realidade brasileira, o que pode oferecer melhores compreensões acerca não da existência apenas, mas principalmente da dimensão e do significado deste modelo de Ensino Médio no tempo presente. Concluímos que a luta contra o Novo Ensino Médio e por sua total revogação deve ser acompanhada da negação de seus traços históricos, com vistas a buscar o deslocamento da força resultante a favor dos trabalhadores da educação.

Palavras-chave: Política educacional; Novo Ensino Médio; Empresariamento da educação de novo tipo; História da educação.

THE NEW HIGH SCHOOL AND THE "MISADVENTURES IN SERIES" OF BRAZILIAN BUSINESS
EDUCATION

Abstract

The text is the result of research conducted in the context of postgraduate studies over the last ten years. The aim of the article is to present the issues surrounding the New High School in an approach that we consider non-negotiable for understanding the reform within the peculiarities of education, economy, and Brazilian society, highlighting its traits of

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



continuity with past debates and the presence of business interests in education. We discuss the reform in the context of historical misadventures that reflect a permanently negative correlation of forces in terms of outcomes, despite the numerous struggles surrounding the topic. Without any attempt to present the present as merely a continuation of the past or as a teleological unfolding of the historical process, we approach the subject based on dialectical thinking, highlighting the contradictions surrounding the topic as a constitutive and structuring aspect of Brazilian reality, which can provide better understandings not just of the existence but primarily of the dimension and meaning of this model of High School in the present time. We conclude that the struggle against the New High School and for its total repeal must be accompanied by the denial of its historical traits, aiming to seek the displacement of the resulting force in favor of education workers.

Keywords: Educational policy; New High School; Business-like education of a new type; History of education.

Introdução

A educação brasileira é um tema de permanente catarse para todos aqueles que, em alguma medida, lutam pela garantia dos direitos mais básicos concedidos pela democracia liberal-burguesa. Muito em breve, o Brasil completará os 100 anos de sua revolução burguesa não clássica (FERNANDES, 1975), que insiste em se apresentar como um traço estruturante do capitalismo dependente brasileiro – sobretudo no que tange à dificuldade de levar adiante qualquer medida que cimente um caminho real de redução de desigualdades.

Importante situar esse debate no bojo de uma das contradições centrais da sociedade capitalista liberal, que há milênios perturba os grandes ideólogos burgueses: a coexistência da democracia e dos índices altíssimos de desigualdade. Afinal, essencialmente, suas existências seriam mutuamente excludentes, já que a igualdade política não pode ser garantida na ausência de bases materiais. Noutros termos, a renitência da desigualdade econômica e social elide cotidianamente qualquer possibilidade de distribuição igualitária de poder, uma vez que gera polarização, violência e instabilidade; amarra a população marginalizada longe da vida pública e envia as instituições que, em tese, deveriam garantir o assim chamado “bem de todos”. Não à toa, desde os germens do liberalismo, os teóricos demonstram preocupação em oferecer explicações e justificativas para a existência da desigualdade nas sociedades democráticas – no qual a educação sempre assumiu a máxima importância.

O objetivo do artigo é apresentar a problemática do Novo Ensino Médio em uma abordagem histórica que considera a participação histórica do empresariado no capitalismo dependente brasileiro e na formulação das políticas educacionais – não porque o passado explica o presente, ou porque a história se repete, ou ainda porque o processo histórico é linear e teleológico. Na realidade, consideramos que situar o Novo Ensino Médio na esteira das desventuras da educação brasileira, protagonizada pelas forças empresariais e privatistas, oferece-nos a real dimensão do problema que enfrentamos, que não pode ser combatido apenas em seus aspectos mais superficiais.

Na primeira seção, contextualizamos rapidamente algumas das muitas desventuras da educação brasileira dos últimos noventa anos, retratando seu caráter autoritário, beligerante e cruel sobretudo com as camadas mais pobres, que construiu e conserva a chamada “dualidade educacional brasileira” (SAVIANI, 2013). Na seção seguinte, cotejamos esses aspectos com a participação histórica do empresariado da educação, destacando a atuação da Confederação Nacional da Indústria e de outros aparelhos de hegemonia empresariais mais recentes. Por fim, concluímos que o Novo Ensino Médio não é passível de “ser consertado” já que, em suas bases mais essenciais, reside aquilo que caracteriza os aspectos mais impiedosos da educação brasileira.

A luta histórica em defesa da educação pública e seus desdobramentos desaventurados: um olhar para o último século

Comentamos na introdução o problema que os ideólogos encontram para conciliar as ideias de democracia e desigualdade. Historicamente, vale dizer, a educação sempre assumiu a máxima importância, à exemplo da proposta base da educação liberal. A Escola Única, por exemplo, se consolidou como a proposta de educação capaz de oferecer um arcabouço lógico para justificar que “*diferença não era sinônimo de desigualdade*” e que não haveria relação causal entre ambas as existências, muito pelo contrário. Nesse sentido, construiu-se uma base ideal que desse coerência à existência da *igualdade de*

oportunidades não acompanhada da *igualdade de trajetórias*, que por sua vez dependeria das vocações dos indivíduos (tão diferentes entre si).

Cimentado pelas ideias positivistas de Durkheim a respeito da “Divisão do trabalho social” e da “solidariedade orgânica”, as diferenças de função na sociedade seriam necessárias para seu pleno funcionamento, mas isso não necessariamente se traduziria em desigualdade. Nas palavras de Durkheim (1977, p. 34): “temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação”.

Precisamente neste sentido a proposta liberal de educação, em seus primórdios, defendeu a combinação de uma formação comum e uma formação diversa, que pudesse proporcionar um tipo de “heterogeneidade coerente”. A todos, deveria ser assegurada a formação comum em seus aspectos mais básicos necessários à garantia da unidade social, que seria complementada por uma parte diversificada de “via livre ao talento”. Noutros termos, a “escola única” não seria uma escola “igual para todos”: se a igualdade de acesso à educação viesse a traduzir desigualdade social e econômica, esta seria uma questão de mérito individual; mais precisamente, o reflexo de suas vocações, talentos e capacidades inatas.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça, fixando (...) similitudes essenciais reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diferenciando-se, ela própria, e permitindo especializações (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Trazemos à tona esta questão histórica para demonstrar como, universalmente, as propostas de educação se situam no bojo de propostas de sociedade. Afinal, ainda com Durkheim, pautou-se a questão: de que serviria uma educação que levasse à morte da sociedade que a praticasse? Tal

argumentação sugere que, há três séculos, a elite intelectual-burguesa europeia tem claro que projetos de educação devem ratificar as bases dos projetos sociais em voga. Outrossim que, a despeito da essência igualitária da assim chamada “democracia liberal” a educação escolar deveria ser igualitária, no máximo, em termos de acesso – mas jamais de percursos.

No que tange à sociedade liberal-burguesa brasileira, deve-se notar como, historicamente, estas contradições assumem as feições particulares de nossa formação econômica e social. Podemos mencionar as tensões em torno da Constituição de 1934 e as dificuldades de consenso que marcaram a Conferência de Educação de 1931, dado o alto grau de divergência de interesses entre os trabalhadores liberais, a burguesia liberal em ascensão e as oligarquias remanescentes. Podemos ainda lembrar do caráter efêmero das conquistas democráticas e revolucionárias, como o vínculo orçamentário obrigatório, mencionado na Constituição de 1934 (10% dos recursos da União) e derrubado pela Constituição de 1937; do caráter autoritário e excludente das Leis Orgânicas do Ensino, outorgadas pela figura complexa e conservadora de Gustavo Capanema – que, no caso do ensino secundário, proibiu por quase vinte anos **a tentativa de acesso** ao ensino superior por aqueles que cursaram o ensino secundário na modalidade técnica, sob a égide do argumento de que os mesmos deveriam, tão logo, integrar o mercado de trabalho.

Ainda nesta linha, lembremos que a despeito do caráter democrático da Constituição de 1946, a equiparação dos currículos das modalidades técnica e regular foi determinada apenas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que de fato derrubou a cruel Lei Orgânica do Ensino Secundário. Tal lei, vale lembrar, passou mais de dez anos tramitando, tendo como um dos nós fulcrais a questão oposição entre centralização e descentralização do ensino. Grande parte desse processo se deu pelo fato que o caráter “liberal-democrático” da proposta inicial, oferecida pelo então ministro da educação e da saúde pública (Clemente Mariani), enfrentou resistência das figuras privatistas e conservadoras que, então, estavam em franco processo de organização em torno de seus interesses. Nesta linha, tais forças,

representadas na figura de Carlos Lacerda, emplacaram uma tentativa de golpe de artilharia ao confundir propositalmente a “liberdade de ensinar e aprender” com a centralização organizativa e financeira da educação pública. Para além das questões relativas ao repasse de verbas públicas para o setor privado, da marginalização da escola pública como eixo central da política educacional e da influência moral cristã – nitidamente presentes no projeto privatista-conservador –, Lacerda impunha um caráter altamente descentralizado à esfera educacional. Para ele, os entes federativos, individualmente, deveriam organizar seus sistemas educacionais, de modo que ficasse a cargo do mercado e da família a responsabilidade sobre o tema, dispensando-se a regulação federal.

O projeto de Lacerda foi fortemente criticado pela Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, uma iniciativa protagonizada, em 1959, por figuras incansáveis como as de Florestan Fernandes e Anísio Teixeira. Ambos defendiam que a descentralização do ensino deveria ser acompanhada de equidade, de modo que à União caberia coordenar uma política nacional que organizasse, financiasse e fiscalizasse o desenvolvimento da educação nos entes federativos.

A despeito da vitória parcial da Campanha, Florestan não tardou em denunciar o caráter tímido da Lei, que a seu ver seguia negando as reformas de base tipicamente republicanas. Sinalizou firmemente que as medidas de descentralização democrática não foram acompanhadas por alterações nos moldes de repasse de verbas e financiamento; que a lei permitia abertamente a passagem de dinheiro público para os estabelecimentos privados de ensino e que o então Conselho Federal de Educação tinha suas cadeiras tomada por privatistas (AUTOR, 2020).

A fragilidade das conquistas e a dificuldade de garantir as questões minimamente democráticas no seio do capitalismo dependente ficaram novamente evidenciadas na ditadura militar. Apesar de entrar em vigor, a vida da LDB de 1961 foi curta: a Constituição de 1967 determinou que a prioridade dos gastos deveria ser para fins de segurança nacional e, mais uma vez, negou

o vínculo orçamentário mínimo para educação. Além disso, outras leis paralelas do período vieram a descaracterizar por completo a 1ª LDB brasileira, à exemplo da lei 5.540/1968 (a reforma universitária) e a lei 5.692/1971, que tornou compulsório o 2º grau profissionalizante. Esta última veio a se consolidar como o maior fracasso da ditadura: cumpriu seu papel de segurar a demanda por acesso ao ensino superior e resultou em uma escola autoritária, tecnicista, massificada e desqualificada, além de ter aprofundado a desigualdade entre a escola pública e a privada. Outrossim, contribuiu para a piora dos índices sociais do período pós-ditadura, já que produziu uma geração incapaz, sobretudo entre os mais pobres, tanto de progredir nos estudos quanto de integrar o mercado de trabalho (CUNHA, 2014).

A profunda catarse dos profissionais da educação alinhada temporalmente às alterações das predisposições do senso comum no período de redemocratização contribuiu para a luta organizada em torno da chamada “educação básica”. Mais uma vez com a participação de Florestan Fernandes, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita defendeu com vigor a escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, fazendo frente à burguesia privatista, aos liberais-conservadores e às instituições religiosas de ensino na Constituinte.

Apesar do intenso trabalho para garantia da educação como direito social, público e subjetivo, além de dever do Estado, na Constituição de 1988, as conquistas foram profundamente tensionadas pela avalanche neoliberal que inundou o Brasil sobretudo pelas mãos de Fernando Henrique Cardoso. No campo da 2ª LDB, os onze anos de guerra de posição dos diferentes setores particulares na sua órbita resultaram em uma lei ambígua e minimalista (CUNHA, 2014). Diferente da ideia de “direito público e subjetivo”, a LDB abriu maior espaço para a educação como bem de mercado: incentivou as parcerias público-privadas, convênios com instituições privadas e legitimou a oferta educacional fora do sistema estatal. Outrossim, permitiu a contratação de professores sem licenciatura plena, não garantiu formas efetivas de participação escolar, autorizou modelos empresariais de gestão

escolar e, ainda, a “multiplicidade de trajetórias e modalidades”, aprofundando a miríade de possibilidades desiguais de caminhos formativos, dentre outros aspectos perturbadores.

Tudo isso, por óbvio, alinhado aos preceitos da contrarreforma do Estado de 1995: o Estado, ao abandonar o cargo de garantidor de direitos universais para se tornar regulador e financiador, abriu espaço para o oferecimento dos “serviços educacionais” como resposta à “ineficiência” e ao “inchaço” do Estado. A alternativa da terceira via consolidou uma ideia que pode ser resumida na perspectiva do “nem um, nem outro, mas os dois”; nem público, nem privado. Nem Estado, nem empresa; nem direito, nem mercadoria. O serviço poderia se consolidar, em tese, como uma interseção altamente fluida, onde a união do direito e da mercadoria significaria nenhum dos dois e os dois ao mesmo tempo. Tal ideia proporcionou que a educação, há então tão pouco tempo garantida como direito social e dever do Estado, tivesse conteúdo e forma disputados de novas formas, alterando qualitativa e quantitativamente as formas de mercantilização e comercialização da educação.

De modo ainda mais violento, FHC sancionou uma série de leis que aprofundaram a crise da escola pública. Em 1996, vinculou recursos públicos às matrículas no ensino fundamental, incentivando a quantidade em detrimento da qualidade e a competição entre os municípios, instituiu a lógica de avaliação em larga escala e estimulou a política de responsabilização de escolas e docentes. Vale lembrar ainda o cruel decreto 2.208/1997, que separava legalmente a educação técnica da educação média, dissociando por completo essas duas formações, já que o decreto instituía a coexistência das modalidades apenas de forma sequencial ou paralela, mas nunca integrada. Na prática, o decreto significava a negação ao trabalhador do direito ao conhecimento histórico, científico e cultural (CIAVATTA, 2004).

O combate dessa lógica de educação como investimento para o capital humano e não como processo de formação crítica e emancipadora (FRIGOTTO, 2003), integrou as promessas de campanha de Lula, em 2002.

Eleito, Lula revogou o decreto supracitado via decreto 5.154, em 2004, que retomou a possibilidade de integração entre ensino médio e técnico e reafirmou os princípios da politecnia e da formação integral do alunado.

Foi também no primeiro governo Lula, entretanto, que o chamado “empresariamento da educação” (AUTOR, 2020) foi coroado pelo chamado “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” que, com força de lei, colocou uma grande parcela dos empresários brasileiros à frente da formulação, aprovação e implementação das políticas públicas de educação. De acordo com autor (2016), a presença do Todos Pela Educação (TPE) nas ocupações pertencentes ao Estado estrito, referentes à política educacional, era sem paralelo na história. Destaca: “[desde 2007]... os Programas, Projetos e Ações desenvolvidos no âmbito MEC entrelaçam com outros Ministérios, marcando a diretriz de atuar no enfrentamento da “questão social” dentro do tripé: educação, alívio à pobreza e trabalho e geração de renda” (AUTOR, 2006, p. XX).

Importante clarear o fato de que a proposta de um “Novo Ensino Médio” é bem anterior a 2016. Neste âmbito, a luta para que o Ensino Médio se tornasse obrigatório ocorreu durante todo o governo Lula, e ainda refletia o desejo do Fórum, na década de 1990, de que existisse de fato a chamada “educação básica obrigatória”, incluindo as suas três etapas. Isto somente se tornou realidade legal com a Emenda Constitucional nº 59, em 2009, que abarcou na educação obrigatória e gratuita alunos dos 4 aos 17 anos, incluindo o dever de oferecer esta etapa para aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

O nó em torno da universalização do Ensino Médio precisa ser analisado e compreendido no bojo da série de “desventuras” encaradas pela educação brasileira no último século, cuja centralidade está justamente na resistência histórica ao investimento público em educação pública, bem como na resistência da burguesia brasileira de fazer concessões tipicamente democráticas (SAVIANI, 2013; FERNANDES, 1975). Precisamente neste sentido deve-se compreender o fato de que a Medida Provisória 746/2016

descaracterizava esta etapa por completo, após apenas 6 anos de sua obrigatoriedade real.

A luta pela obrigatoriedade do Ensino Médio tinha como base teórica e ideal o desejo, desde a década de 1980/1990, de que todos os jovens acessassem o conhecimento cultural, artístico, científico, histórico e erudito, como parte de uma formação humana integral. Noutros termos, a questão axial não seria exatamente a etapa a ser universalizada, mas que tipo de conhecimento deveria estar ao acesso de todos.

Nessa esteira, em consonância com a LDB de 1996, tal desejo compusera a realização da determinada “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” e a “formação integral, com vistas ao trabalho, à cultura, à ciência e à vida em sociedade” (BRASIL, 1996).

Entretanto, seguindo o *modus operandi* “desaventureiro” da educação brasileira, a descaracterização do Ensino Médio nega precisamente *o conteúdo desta etapa*, sem negar o acesso à mesma. Já que esta etapa doravante será para todos, é preciso negar o acesso aos conhecimentos supracitados de outra maneira.

Quando do início dessa discussão, na década de 1990, Guiomar Namó de Mello – um dos grandes nomes da educação neotecnicista de FHC – deixava claro a dispensabilidade de conteúdos históricos, científicos e eruditos. Em livro escrito publicado em 1994, Guiomar defendia “planejamento curricular sóbrio quanto à diversidade de disciplinas, com ênfase na formação geral e básica”, longe da “tradição do currículo abrangente, sobrecarregado de disciplinas específicas” (MELLO, 1998, p. 41). Tal currículo deveria propiciar “um sólido domínio dos códigos instrumentais da Linguagem e da Matemática” (MELLO, 1998, p. 33), além de uma “organização das condições de ensino que propiciem a aquisição das habilidades cognitivas e sociais” (MELLO, 1997, p. 69).

No início da segunda década dos anos 2000, diversos veículos de comunicação apontavam para a necessidade de mudanças no Ensino Médio.

Em 2015, o então secretário de educação básica do MEC, Manuel Palácios, afirmou em entrevista: “você pode ter um Ensino Médio com base comum e ter uma base diferenciada que guarda relação com itinerários alternativos (...) você pode ter o Ensino Profissional, por exemplo, para que Ensino Médio tenha significado para o jovem” (MORENO, 2015 s./p.). Outrossim, após a divulgação da segunda versão em 2016, ainda no governo Dilma, Mendonça Filho afirmou em entrevista que o ideal seria que a BNCC tivesse apenas “dois únicos componentes curriculares obrigatórios”, em detrimento das “13 disciplinas obrigatórias. O novo Ensino Médio tem como pressuposto principal o protagonismo do jovem. Hoje é bastante engessado” (TOKARNIA, 2016, s./p.).

Ademais, em 2014, aparelhos privados de hegemonia (aphs) como a Fundação Lemann já havia realizado, com o apoio técnico do Todos Pela Educação, uma pesquisa intitulada “Projeto de Vida”, que à época analisou “a incapacidade das instituições de ensino de propiciar os meios necessários para os alunos atingirem seus objetivos na vida adulta” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014, s./p.). Nesta, a Fundação concluiu que havia uma desconexão inadmissível entre o que é exigido dos jovens fora da escola e o que é ensinado nela, o que teria sido demonstrado pelo fato de que os estudantes egressos entrevistados afirmaram que se sentem pouco preparados para o mercado de trabalho ao completar o ensino básico (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014).

Neste âmbito, a Fundação já apontava em 2014 o que veio a ser endossado adiante; além do fato de que o currículo é chato para o jovem, ele é incompatível com as demandas do mercado de trabalho, o que, em tese, cria dois grandes problemas: de um lado, para os jovens, que perdem o interesse pela escola tão logo percebem que nada do que ali aprendem lhes prepara para o mercado de trabalho; de outro, para os diversos setores da economia, que oferecem oportunidades mas não encontram mão-de-obra qualificada, capaz de atender às suas demandas, como destacou em rede nacional de televisão o “Jornal Hoje” (JORNAL HOJE, 2015).

O empresariado educacional brasileiro e seu protagonismo na política educacional brasileira: ontem e hoje.

No fim da última seção começamos a comentar como alguns aparelhos privados de hegemonia empresariais se dedicaram, antes de 2016, a construir consenso em torno da necessidade de mudanças no Ensino Médio. Neste momento, todavia, gostaríamos de oferecer centralidade à presença da Confederação Nacional da Indústria (CNI) neste espaço. Em 2018, a Confederação veiculava informações a favor das mudanças na educação: em entrevista, Cláudio de Moura Castro afirmou que, embora seja preciso um “esforço continuado para transformar o cenário da educação básica no Brasil [...], a mudança é possível”. Segue a reportagem:

Novo patamar de competitividade do Brasil depende de maior qualidade da educação. Um desafio antigo que impacta diretamente na inserção dos brasileiros no mercado de trabalho, na produtividade da indústria e em sua capacidade de inovação. Em prol da produtividade e inovação, o Mapa Estratégico da Indústria indica outras metas educacionais a serem cumpridas nos próximos quatro anos: é preciso investir na melhoria da qualidade da educação básica, na formação de engenheiros e tecnólogos e na ampliação da formação profissional – concomitante com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (...) a proposta é que, até 2022, o Brasil melhore sua pontuação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 395 para 473, e sua nota média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 4,6 para 5,6 (CNI, 2018a, s./p.).

Antes de prosseguir, devemos ratificar que, em diversos trabalhos anteriores, justificamos a necessidade real e atual de trabalhar com o termo “Empresariamento da educação de novo tipo” (AUTOR, 2020/2021). Nesse sentido, defendemos justamente que o empresariamento do século XXI apresenta traços novos em relação à participação dos empresários na esfera pública e especialmente na educação em relação ao passado, seja em termos de quantidade, seja em termos de qualidade. No entanto, o objetivo deste trabalho é justamente iluminar as formas pelas quais são os atores do Novo Ensino Médio que estão, há cerca de um século, sob diferentes roupagens, protagonizando as desventuras da educação ao longo do tempo.

Autores como Bianchi (2001) e Diniz (2010) mostram detalhadamente como os empresários brasileiros atuam historicamente de maneira sistemática na definição de projetos e estratégias para assegurar seus interesses na sociedade brasileira. É inegável que, ao longo da história, os empresários multiplicaram-se e especializaram-se em ramos específicos, mas compartilham, de modo geral, alta capacidade de mobilização política e ação prática em defesa de seus interesses. Ademais, demonstraram também ao longo do tempo, não ser de primeira importância o regime político a ser apoiado; fossem ditaduras ou democracias, esse empresariado integrou diferentes coalizões e manteve-se como importante figura de sustentação política nos mais diversos regimes.

Cunha (2014, s./p.) assevera que aspectos da “submissão da educação à simbiose Estado/capital” já podem ser observados em 1932, quando o Manifesto dos Pioneiros “já revelava o embate existente na educação brasileira e no mundo capitalista, na verdade, sobre os interesses do público e do privado na educação”. O autor lembra que o busílis do embate de 1932 era a liberdade das famílias de poderem ou não optar pela escola que quisessem para seus filhos. Afirma: “essa bandeira da liberdade de ensino era levantada pelas igrejas e pelos grupos que as apoiavam, os meios de comunicação, exatamente sobre se o ensino público deveria ter o ensino religioso, mas, mais do que isso, sobre a coexistência desse sistema público e privado que à época estava escondido por trás da filantropia (CUNHA, 2014a, s./p. – grifo nosso).

Bianchi (2001) aponta para o fato de que, embora não houvesse uma classe empresarial homogênea e coesa, os empresários sinalizavam a existência de uma consciência econômico-corporativa, percebendo uma determinada unidade de interesses comuns e a necessidade de organizá-la em prol de conquistas econômicas e políticas. Neste período histórico, justamente, estando o Brasil em franco desenvolvimento industrial liderado por Vargas, cria-se a CNI, que passa a formular e defender, de modo organizado, diretrizes em prol do setor industrial e a representar seus interesses em âmbito federal. Como afirma Rodrigues (1998, p.120), até então, a despeito das tentativas de

construir uma entidade representativa, “essa fração da burguesia não tinha sido capaz de superar suas divergências setoriais a fim de construir uma entidade de ampla representatividade”. Deve-se observar que, mesmo nessa primeira fase de representatividade empresarial, há notáveis elementos que iluminam a abordagem dos temas relacionados à educação escolar em plano nacional, bem como a movimentação efetiva de uma parcela da burguesia industrial no sentido de planejar suas diretrizes, a fim de “formar os homens que o Brasil necessita” (RODRIGUES, 1998).

O primeiro presidente da CNI, Euvaldo Lodi, merece ser destacado por seu trabalho intelectual nesse período. À frente da Confederação, Lodi assevera persistentemente a imperiosidade de abandonar a “ideologia da circunstancialidade” e de apostar em um programa de industrialização planejado e coordenado pelo Estado, que abarque todo o tecido social, inclusive a educação. Nesses termos, com inegável desejo de cooperar para formação profissional da classe proletária” (SIMONSEN, 1973, apud RODRIGUES, 1998), a CNI passa a dirigir, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em consonância com as já mencionadas tiranas Leis Orgânicas do Ensino.

Poucos anos depois, em 1946, foi criado o Serviço Social da Indústria (SESI), às vésperas do início da guerra fria e numa conjuntura de aumento das manifestações de trabalhadores e de repressão sobre eles. Como mostra Rodrigues (1998, p. 107), na perspectiva da CNI, naquele contexto, era preciso “ir mais além da simples oferta de empregos, salários e qualificação profissional. Era indispensável ganhar a luta ideológica no chão da fábrica, demonstrando a superioridade do capitalismo no dia a dia”. Há claros indícios, portanto, de que ao menos uma parcela da burguesia industrial apresentava, ainda nessa primeira fase, consciência não só de que a educação escolar carrega consigo um corte de classe, mas também que a escola, enquanto instituição, deveria modular uma determinada sociedade.

Especificamente na esfera educacional, vale lembrar que a Constituição aprovada em 1946, substituinte da Carta do Estado Novo, fixou apenas um

mínimo de recursos a ser destinado à educação, garantiu a isenção tributária para as instituições de educação e criou o tributo denominado salário-educação, que poderia ser “pago” na forma de “bolsas de estudo” para alunos carentes, via destinação de recursos diretamente para instituições privadas. Principalmente nesse momento 1945-1961, deve-se atentar para o significativo desenvolvimento da concepção pedagógica da CNI e para a criação dos *télos* – imagens que têm como “propósito subsumir os interesses do conjunto da sociedade, em particular, da classe trabalhadora, aos interesses particulares da classe dominante, no caso, da fração industrial da burguesia” (RODRIGUES, 1998, p. 180). É uma imagem que, por trazer em si “a promessa de superação da realidade social atual”, justifica “todas as privações e sacrifícios impostos pela implementação das políticas que, proclamadamente, encaminharão a sociedade ao fim projetado” (RODRIGUES, 1998, p. 130-131).

A educação era peça-chave nesse *télos*, como parte fundamental da tríade com produtividade e salários. De modo a maximizar a eficiência dos investimentos, deveria haver um “currículo em que o imaturo adquira a consciência vital da importância da atividade produtiva, isto é, da criação de utilidades”, e que possibilitasse “modificar racionalmente, através da transformação do educando, os hábitos de consumo, engendrando um comportamento mais compatível com o processo acumulatório imprescindível” (LODI, *apud* Rodrigues, 1998, p. 76). Além do mais, a lógica deveria abranger outros níveis de formação; em qualquer nível, caberia imprimir um “caráter eminentemente utilitário ou pragmático”, tendo como “primeira preocupação (...) formar um profissional competente, apto, mal egresso das escolas, a contribuir com utilidade e serviços à comunidade”. Devemos destacar que a Lodi importa também a flexibilidade: “buscar o mais alto rendimento por unidade de capital obriga, num país subdesenvolvido e em expansão, que requer cada dia mais especialização, a orientar o ensino vocacional correspondentemente”, sem perder de vista que “um mínimo de conhecimentos comuns nos setores profissionais é indispensável para assegurar a flexibilidade conveniente a uma economia em que o mercado de

trabalho se caracteriza ainda por grande instabilidade” (LODI, 1952, apud RODRIGUES, 1998, p. 72-74).

Em suma, em torno da produtividade, deveriam ser considerados tanto o potencial da formação educacional-profissional quanto da formação moral-comportamental. Precisamente nesse sentido o Senai e o Sesi se configuravam como esteios da política de elevação da produtividade, em franco diálogo com o que veio a ser chamado de “Teoria do Capital Humano” (FRIGOTTO, 1989). Nesse contexto, a CNI também disputou a formulação da 1ª LDB de 1961, sobretudo no que tangia à criação de ramos técnicos/profissionalizantes no ensino médio, à valorização do ensino voltado ao mercado de trabalho e à formação de mão de obra barata e disciplinada para a indústria. Vale lembrar que se posicionaram também ao lado dos apoiadores de Carlos Lacerda, defendendo a descentralização do sistema educacional, os subsídios públicos para escolas privadas, especialmente o chamado sistema S aquelas voltadas à formação técnica (Senai, por exemplo) e renegando a centralização estatal, com receio de que a União limitasse os currículos técnicos e a liberdade de investimento privado.

Não é o objetivo aqui detalhar as muitas reformas educacionais postas em marcha com amplo protagonismo da CNI. Mas vale retomar seu apreço pelos chamados “Acordos MEC-USAID”, estabelecidos secretamente em 1965, que tinham como finalidade prover “assistência técnica” para a readequação da educação brasileira à nova ordem marcada pela eficiência, a produtividade e a racionalidade. No âmbito da educação básica, reorganizaram as etapas em primeiro e segundo grau, reduziram a carga horária de disciplinas como História e eliminaram disciplinas como Filosofia, consideradas obsoletas. Tais acordos tiveram como corolário i) a Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968), cujos detalhes das resistências e dos perversos desdobramentos podem ser encontrados em Leher (2019) e Saviani (2008); ii) a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967/68, que veio a alterar o método de alfabetização de adultos preconizado pelo educador Paulo Freire, com ênfase nas normas cultas, e iii) a profissionalização compulsória instituída pela

Lei 5.692/1971, no seio do “Milagre Econômico”, com o objetivo de aliviar as pressões sobre o ensino superior e de ampliar a oferta de mão-de-obra “qualificada” para atender às, em tese, grandes demandas do parque industrial então em crescimento. Nesse âmbito, ganhou vulto o lema: “o Brasil não precisa de doutores, precisa de técnicos”.

O legado da ditadura para a educação brasileira, a que se referem Cunha (2007), Saviani (2008) e Leher (2010), corroborou o auspício gerado pelas características das reformas do período – o obtuso tecnicismo calcado na TCH, a diminuição real e significativa dos recursos destinados à educação pública, a vinculação explícita da educação pública aos interesses e necessidades do mercado e a relativização do princípio da gratuidade do ensino, *pari passu* ao favorecimento da privatização. Esta última abarcou desde mecanismos diretos, como aumento real dos privilégios fiscais concedidos às instituições privadas, que funcionaram como uma verdadeira mola propulsora da acumulação de capital nessa esfera, a elementos indiretos, como a recomendação aos governos estaduais, por parte do governo federal, que evitassem a criação de estabelecimentos públicos de ensino “onde as escolas privadas fossem consideradas suficientes para absorver a demanda efetiva ou capazes de expandir a oferta para atender à demanda contida” (CUNHA, 2007, p. 365). É nesse sentido que, para Saviani (2008, p. 301), no período ditatorial o governo se aliou ao empresariado sem qualquer exigência de patamares ou padrões razoáveis de qualidade educacional: [as instituições privadas] “ensinam mal, acumulam dívidas e são salvas pelo governo”.

Depois de apoiarem explicitamente o fim da ditadura, o empresariado industrial não tardou em se organizar para disputar a Constituinte. A CNI integrou o *lobby* empresarial educacional, em franca articulação com a Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), a Federação dos Bancos (Febraban) e a Confederação do Comércio (CNC), além de compor o Movimento Brasil Competitivo. Seus interesses giravam em torno a redução da centralidade do Estado na educação, do maior espaço para o setor privado e evitar os vínculos orçamentários engessados. Ao lado dos atores mencionados,

a CNI foi contra a vinculação obrigatória de percentuais mínimos para a educação, alegando “ineficiência administrativa” e pressionou relatores e comissões temáticas pela garantia da liberdade e financiamento indireto à educação técnica privada, em especial via Senai.

No campo da tramitação da 2ª LDB, a CNI pressionou o Congresso e o MEC para que, no texto da lei, permitisse o ingresso dos jovens no mercado de trabalho apenas com formação técnica, dispensando o ensino médio regular, reforçando a autonomia da formação técnica e fortalecesse a formação educacional oferecida pelo Sistema S. É esta uma das bases centrais do Decreto do impiedoso 2208/1997: a CNI estava defendendo um currículo mais “realista” e “funcional ao desenvolvimento econômico”, que abandonasse o Ensino Médio “excessivamente teórico e descolado das demandas produtivas” – e que, claro, dispensava qualquer tipo de pensamento crítico (FRIGOTO, 1986).

Nesta ótica, não é de se surpreender que a CNI, por um lado, não tenha demonstrado apoio a Emenda Constitucional 59/2009 e, por outro, tenha demonstrado amplo apoio ao modelo de Ensino Médio aprovado pela Medida Provisória do governo Temer. Ademais, também não é de se surpreender que as muitas Organizações Sociais surgidas no bojo da reforma do Estado de 1995 – no processo que Fontes (2010) chamou de “onguização” – tenham se consolidado como aparelhos de hegemonia empresariais erigidos por grandes empresas, que hoje estão na luta pelo Novo Ensino Médio ao lado da CNI, à exemplo da Fundação Lemann, criada em 2001.

À guisa de conclusão

O objetivo deste texto não era tratar dos aspectos constituintes do Novo Ensino Médio, cujo caráter antidemocrático, excludente e atroz já está ratificado tanto pela realidade quanto por trabalhadores anteriores, nossos e de tantos outros autores. O objetivo central aqui é demonstrar como bloquear as reformas educacionais em sua aparência, ao longo da história, não impediu que seus verdadeiros protagonistas permanecessem fortalecidos e à frente da construção e implementação das políticas educacionais brasileiras.

O que estas frações defendem para a educação brasileira ratificará, sempre, a dualidade educacional. Não por uma questão de moral ou caráter, como nos advertiu Marx em sua obra *Magna*. Afinal, no cotidiano do modo de produção capitalista, os homens agem sob as leis que atuam às suas costas.

As velhas propostas empresariais de educação jamais acederão novas possibilidades educacionais. Indubitavelmente, nossa resistência histórica evitou que muito estrago fosse feito. Lembrando disso, dizemos: é hora de alterarmos os protagonistas, a menos que desejemos uma história da educação, para nós, trabalhadores, em permanente desventuras em série.

Referências

CIAVATTA, Maria. *A dualidade estrutural do ensino médio: entre o trabalho e a formação humana*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 83–104.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Fernando Henrique*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FALZETTA, R. Especialistas confirmam necessidade de reforma no ensino médio. 2016. Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2016/09/09/ensino_educacaobasica_interna,547943/e-specialistas-confirmam-necessidade-de-reforma-no-ensino-medio.shtml, acesso em 02 jan 2019

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FONTES, Virgínia. *O capital: crítica da economia política e imperialismo*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: ensaios sobre educação, hegemonia e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.

LEHER, R. A educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*, p.369-411. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

RODRIGUES, José dos Santos. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743–760, jul.–set. 2013.

TOKARNIA, M. Reforma do ensino médio e ocupações nas escolas marcam 2016. 2016. Disponível em: <
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-doensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>>, acesso em 02 jan 2019.