

O Empresariamento da Educação no Marco das Contrarreformas Educacionais e suas Implicações na Formação Docente e no Ensino de Ciências

*The entrepreneurship of education within the framework of educational
counter-reforms and its implications on teacher training and Science
Education*

*La empresarialización de la educación en el entorno de las contrarreformas
educacionales y sus consecuencias para la formación docente y la Enseñanza
de las Ciencias*

Matheus Costa Gontijo (sirius@egresso.ufg.br)

Universidade Federal de Goiás – UFG

<https://orcid.org/0000-0002-9615-9440>

Agustina Rosa Echeverría (echeverria.ufg@gmail.com)

Universidade Federal de Goiás – UFG

<http://orcid.org/0000-0001-6547-1573>

Resumo

O sistema educacional brasileiro tem passado por contrarreformas nos últimos anos que estão alinhadas ao projeto neoliberal adotado desde os anos 1990. Essas reformas representam uma intensificação do empresariamento da educação no Brasil. O empresariado desempenhou um papel central nas reformas do Estado em países de economias dependentes no final do século XX, e o setor educacional não foi exceção. A contrarreforma do Novo Ensino Médio (2017) e a última versão da Base Nacional Comum Curricular (2017) estão alinhadas a um consenso educacional que surgiu a partir da Conferência de Jomtien (1990). Esse consenso defende a adoção de lógicas de mercado para resolver os problemas educacionais. Para que o empresariado desempenhe esse papel de protagonista, o chamado “terceiro setor” foi apresentado como uma alternativa ao Estado burocrático. Neste artigo analisamos e discutimos sobre as consequências do processo de empresariamento da educação brasileira tanto na educação básica quanto na formação docente inicial e continuada. À luz do materialismo histórico examinamos, a partir da análise dos principais documentos orientadores das reformas educacionais, como a classe dominante utiliza a educação pública, por meio de seus Aparelhos Privados de Hegemonia, para formar consumidores e trabalhadores que se adequem ao sistema de

crise permanente do capital. Concluimos que o empresariamento da educação brasileira vem se aprofundando a partir das contrarreformas do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular e esse processo implica: no aprofundamento do caráter assistencialista atribuído à escola pública, no aprofundamento da desigualdade entre a educação destinada à classe trabalhadora e à classe dominante, no esvaziamento do currículo e dos objetivos do Ensino de Ciências e na pauperização da ação docente no ambiente escolar. Essa última implicação está evidenciada nas propostas para a formação docente inicial e continuada criadas a partir das contrarreformas, que estão cada vez mais inseridas na lógica mercadológica, de tal forma que os docentes sejam reprodutores dos princípios do neoliberalismo afim de formar nossas crianças, jovens e adultos sob a naturalização da exploração do trabalho, do corpo e da mente.

Palavras-chave: Empresariamento da educação. Formação docente. Ensino de Ciências.

Abstract

The Brazilian educational system has undergone counter-reforms in recent years aligned with the neoliberal project adopted since the 1990s. These reforms signify an intensification of the entrepreneurship of education in Brazil. The business sector has played a central role in state reforms in economically dependent countries since the late 20th century, and the education sector has been no exception. The counter-reform of the *Novo Ensino Médio* (New High School) (2017) and the latest version of the *Base Nacional Curricular Comum* (National Common Curricular Base) (2017) are in line with an educational consensus that emerged from the Jomtien Conference (1990). This consensus advocates for the adoption of market logics to address educational issues. In order for the business sector to play this leading role, the so-called "third sector" has been presented as an alternative to the bureaucratic state. In this article, we analyze and discuss the consequences of the entrepreneurship of Brazilian education, both in basic education and in initial and ongoing teacher training. In light of historical materialism, we examine, through the analysis of key guiding documents of educational reforms, how the ruling class utilizes public education, through its Private Apparatuses of Hegemony, to shape consumers and workers who fit into the system of permanent crisis of capital. We conclude that the entrepreneurship of Brazilian education is deepening through the counter-reforms of the New High School and the National Common Curricular Base, and this process implies: deepening the welfare-oriented nature attributed to public schools, deepening inequality between education for the working class and the ruling class, hollowing out the curriculum and objectives of Science Education, and impoverishing teaching action in the school environment. This last implication is evident in the proposals for initial and ongoing teacher training created from the counter-reforms, which are increasingly embedded in market logic, so that teachers become reproducers

of neoliberal principles to educate our children, youth, and adults under the naturalization of the exploitation of labor, body, and mind.

Keywords: Entrepreneurship of education. Teacher training. Science education.

Resumen

El sistema educacional brasileño ha pasado, en los últimos años, por contrarreformas que están alineadas al proyecto neoliberal adoptado desde los años 1990. Esas reformas representan una intensificación de la empresarialización de la educación (mercantilización de la educación) en Brasil. El empresariado desempeñó un papel central en las reformas del Estado en países de economías dependientes al final del siglo XX, y el sector educacional no fue excepción. La contrarreforma de la Nueva Enseñanza Secundaria (NEM) y la última versión de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) están alineadas a un consenso educacional que surgió a partir de la Conferencia de Jomtien (1990). Ese consenso defiende la adopción de lógicas de mercado para resolver los problemas educacionales. Para que el empresariado desempeñe ese papel de protagonista, el denominado “tercer sector” fue presentado como una alternativa al Estado burocrático. En este artículo analizamos y discutimos las consecuencias del proceso de empresarialización de la educación (mercantilización de la educación) brasileña tanto en la educación básica cuanto en la formación docente inicial y continua. A la luz del materialismo histórico examinamos, a partir del análisis de los principales documentos orientadores de las reformas educacionales, como la clase dominante utiliza la educación pública, por medio de los Aparatos Privados de Hegemonía, para formar consumidores y trabajadores que se adecuen al sistema de crisis permanente del capital. Concluimos que la empresarialización de la educación (mercantilización de la educación) está se profundizando a partir de las contrarreformas de la Nueva Enseñanza Media y de la Base Nacional Común Curricular y que ese proceso implica: la profundización del carácter asistencialista atribuido a la escuela pública y la profundización de la desigualdad entre la educación destinada a la clase trabajadora y a la clase dominante, el agotamiento del currículo y de los objetivos de la Enseñanza de las Ciencias y la pauperización de la acción docente en el ambiente escolar. Esta última evidenciada en las propuestas para la formación docente inicial y continuada creadas a partir de las contrarreformas que están cada vez más inseridas en la lógica mercadológica, de tal forma que los docentes sean reproductores de los principios del neoliberalismo con el fin de formar a nuestros niños, jóvenes y adultos bajo la naturalización de la explotación del trabajo, del cuerpo y de la mente.

Palabras-clave: Empresarialización de la educación. Formación docente. Enseñanza de las Ciencias.

Introdução

O acesso universal à educação foi a principal reivindicação das classes oprimidas nos países de capitalismo dependente até a década de 1980, época na qual o modo de produção capitalista entrava na sua última crise conjuntural do século XX e em que a educação de massas foi entendida como parte da resolução do problema da formação da classe trabalhadora para atender as exigências desse novo ciclo de produção que surgia. A ideia do acesso universal à educação, que tinha como discurso principal a promoção da igualdade de oportunidades e direitos entre todos e todas, foi cooptado pela classe dominante e dirigente do Estado burguês. (Motta & Andrade, 2020).

A reivindicação pelo acesso à educação – tendo como base o princípio da **igualdade** – foi substituída pela reivindicação por uma educação de **qualidade**, conceito de significado vago que pode dizer tudo e nada ao mesmo tempo.

O chamado “fracasso escolar” (pertinente à escola ofertada para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora) é tratado como uma tragédia oriunda da má gestão, corrupção, má formação e até incapacidade da esfera pública em gerir a educação, levando ao imaginário de muitas pessoas a ideia de que a escola pública (frequentada por cerca de 85 % dos jovens brasileiros) (Frigotto & da Mota, 2017), em si, é um fracasso. No entanto, essa escola é sempre a esperança do futuro: um futuro que, até hoje, não chegou.

Não entendemos a educação como uma panaceia que tudo mudará um dia a partir de uma boa proposta pedagógica e uma boa execução, assim como não trataremos o colapso educacional que vivemos como uma tragédia acidental. A escola que vivenciamos foi criada a partir das demandas impostas no processo de opressão e expropriação da classe trabalhadora pela burguesia.

O discurso do “fracasso escolar” e da “educação como panaceia” formam uma unidade no consenso educacional brasileiro que, nos últimos 30 anos, fomentam cada vez mais a intromissão e invasão do empresariado e da ideologia mercadológica no sistema educacional brasileiro que, mais recentemente, culminaram na trágica contrarreforma do Novo Ensino Médio (NEM) (2017) e na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) durante o governo golpista de Michel Temer (MDB, 2016 – 2018).

Neste artigo, discutiremos o processo entendido como o empresariamento da educação brasileira a partir do marco conjuntural da Conferência de Jomtien (1990) e

como esse movimento redundou num NEM esvaziado dos conhecimentos escolares, entre eles os conteúdos científicos, e como essas contrarreformas afetam a formação docente inicial e continuada.

A Conferência de Jomtien – Tailândia (1990)

A contrarreforma na educação brasileira se deu a partir das orientações de organismos internacionais que redundaram na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. A iniciativa empresarial Movimento Todos Pela Educação, criada em 2006, mostra a força e a influência da atuação dos organismos multilaterais no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto n. 6094/2007). Em 2013, esse movimento juntamente com outras instituições, criaram o Movimento pela Base Nacional Comum, “que construiu e alavancou, em íntima relação com o Estado restrito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reestruturadora da educação básica brasileira.” (Motta & Andrade, 2020, p. 3).

A Declaração de Jomtien traz uma contextualização acerca do acesso à educação básica por parte de crianças, adolescentes e adultos em todo o mundo – com enfoque nos países “em desenvolvimento” (países de capitalismo dependente). Para além do acesso, o documento traz conceitos centrais sobre o tipo de qualidade educacional que propõem os organismos, ao declararem que “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso [...] às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a **perceber** e **adaptar-se** às mudanças sociais e culturais” (WCEFA, 1990, p. 1, grifo nosso). Nesse preâmbulo do documento já podemos identificar que as necessidades básicas de aprendizagem estão focadas no aspecto da formação dos indivíduos de uma forma passiva, para que estes apenas percebam e adaptem-se às condições materiais de existência a partir da aquisição de novas habilidades de acordo com as mudanças sociais e culturais – estas, regidas pelo sistema econômico.

O documento é uma cartilha a ser seguida pelos países de capitalismo dependente com enfoque nas questões econômicas, como o aumento da dívida externa, a estagnação e decadência da economia e a desigualdade socioeconômica. Segundo os autores do documento “Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de **satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, enquanto a falta de educação básica para

significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.” (WCFA, 1990, p. 1, grifo nosso).

O princípio de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” é guiado por duas principais orientações: o protagonismo do empresariado na reforma do aparelho estatal e o caráter assistencialista atribuído à educação – mais especificamente à educação na escola pública – que caracteriza o dualismo da escola brasileira: uma escola do conhecimento para a classe dominante e outra escola do acolhimento para a classe dominada (Libâneo, 2012). Para entendermos o chamado **declínio** (*ibid.*, p.15) da escola pública brasileira nas décadas subsequentes à Conferência de Jomtien, é necessário entendermos qual o motivo dessas propostas de mudanças no sistema educacional dos países de capitalismo dependente e a justificativa dessas propostas.

O conceito de qualidade na educação e a sua relação com as relações capitalistas de produção

As mudanças conceituais acerca da qualidade educacional estão intimamente ligadas ao próprio movimento de transformação que o sistema educacional sofreu ao longo da história, que não pode ser interpretado como deslocado do bojo das transformações socioeconômicas da sociedade capitalista que pelo seu próprio modelo de produção enfrenta crises cíclicas (Mészáros, 2011, pp. 606 – 625) criadas exatamente pela sua lógica de acúmulo do capital.

Para evitar o seu colapso e manter o crescente acúmulo de capital, o capitalismo desloca as contradições existentes, podendo partir desde a concessão de algumas migalhas à classe trabalhadora até a destruição de parte de sua produção para se reedificar e criar um novo ciclo de produção e consumo. Nesse processo, são criadas novas necessidades humanas, a fim de facilitar o acúmulo de capital pela lógica do consumo, através da propaganda e da ação da hegemonia burguesa.

Além de criar necessidades nos indivíduos, para esse sistema é necessário, também, criar forças produtivas, principalmente em relação às forças de trabalho da classe trabalhadora. Nesse processo de reificação da relação entre o valor de uso e o valor de troca (Marx, 2017, p. 127, Mészáros, 2011, p. 606), é necessário interferir na formação dos sujeitos produtivos e consumidores da sociedade. E, para isso, a escola é fundamental

nesse processo e a concepção de qualidade na educação tem sua mudança imposta de acordo com as necessidades da classe dominante.

Na Declaração de Jomtien, o discurso da qualidade está presente em todo o texto para responsabilizar o sistema educacional como burocratizado e ineficiente, ou seja, “ruim”: “Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e ela deve estar universalmente disponível.” (WCFA, 1990, p. 2).

Superar o primeiro momento de mudança do conceito de qualidade educacional significou superar a ideia de que essa “qualidade” está relacionada apenas com o acesso à educação. Essa superação é justificada a partir do que é chamado de “fracasso do ensino tradicional”: conteudista, livresco, autoritário e que fomentava o fracasso individual dos(as) estudantes com altos índices de reprovação e evasão escolar. No entanto, a necessidade social da superação desse modelo escolar, proposta pelos organismos internacionais, tem um viés estrutural mais profundo: um novo ciclo exige a formação de “novos” indivíduos. E isso exige uma “nova” escola, principalmente para a classe trabalhadora.

A superação desse primeiro momento está diretamente relacionada com a supressão do conceito de igualdade. Foi preciso transformar o discurso da igualdade por um discurso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para que os filhos e filhas da classe trabalhadora pudessem adquirir “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” necessários para cumprir sua função na sociedade estabelecida pelo grande capital: mão de obra minimamente preparada para que, por meio das ações hegemônicas da classe dominante, o capitalismo se torne cada vez mais “socializável” e que as formas de exploração e expropriação da classe dominada se tornem cada vez mais “normalizadas”.

Libâneo (2012) nos alerta que uma leitura acrítica e sem contextualização da Declaração de Jomtien de 1990 pode ser “muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes” (p. 17). Entretanto, devemos nos atentar à seguinte condição: a escola pensada para a classe dominante não é a mesma pensada para a classe trabalhadora. Estudos das três décadas após a Conferência de Jomtien indicam fortemente que o que se aprofundou a partir dessas reformas foi a

estruturação de um “dualismo perverso” – nos termos de Libâneo (2012) – da escola pública brasileira: uma escola assistencialista e de acolhimento para a classe trabalhadora enquanto há uma escola de conhecimento para os ricos.

Para introduzir essa lógica do mercado no sistema educacional, o empresariado é o ator protagonista nessas contrarreformas.

Os organismos multilaterais e o empresariado como protagonista das reformas do Aparelho Estatal

Os organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foram os principais agentes promotores, incentivadores e patrocinadores dessas reformas no âmbito educacional nos países de capitalismo dependente. Com destaque para o Banco Mundial, essas reformas não só introduziram a lógica do mercado no sistema educacional, mas, também, desfiguraram o caráter de “direito universal” da educação, tratando-a como uma prestação de serviço completamente mercantilizada. Concordamos com Silva *et al.* (2008) quando sintetizam que:

A educação é encarada pelo Banco [Mundial] como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. (p.27)

Nesse processo, os empresários foram tratados como os protagonistas da harmonização do sistema capitalista na reforma do Aparelho Estatal, como pôde ser observado no Pacto Global de 1999 do Fórum Econômico Mundial em seus dez princípios (UNDP, 2022). As responsabilidades sobre os problemas da sociedade do início do novo milênio foram descentralizadas do Estado, trazendo uma parceria entre a sociedade civil e o Estado para a resolução das demandas impostas pelos organismos multilaterais, como: os problemas educacionais, sociais, econômicos e ambientais.

Na educação,

A recente reforma da educação que se materializou no Brasil a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 foi possibilitada pelo novo modelo de gestão da educação, qual seja, o modelo gerencialista, que, na sociedade brasileira, consolidou-se a partir da

contrarreforma do Estado de 1995, para pôr fim ao modelo burocrático de gestão e dar início a um novo modelo, pautado na lógica do Estado de caráter **público não estatal**. (Macedo & Lamosa, 2015, p. 363, grifo nosso).

No Estado público não-estatal, a responsabilização pela educação vai além da “participação democrática” da população: a intervenção de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e do empresariado se efetiva pelo modelo gerencialista, que é imposto como a maneira mais “eficiente” de lidar com o “fracasso” da educação brasileira. Tal modelo transforma a escola em uma empresa, onde o sentido do processo de ensino-aprendizagem é guiado pela pedagogia dos resultados. Assim, a produtividade é o desempenho dos(as) estudantes nas avaliações externas; o(a) diretor(a) e sua equipe administrativa são os gestores (gerentes) da escola; os(as) docentes são os profissionais flexíveis da educação (coringas): apenas executores do currículo determinado e fornecedores de dados às plataformas dos organismos multilaterais; e, por fim, o(a) estudante é, ao mesmo tempo, mercadoria e consumidor: mercadoria, pois, sua força de trabalho é alienada e mercantilizada quando este atua como trabalhador dentro do capital e consumidor pois a sua educação é oferecida como um produto a ser consumido.

Contudo, o interesse do empresariado na educação se volta para a “mercadoria da força de trabalho, ou seja, a formação do trabalhador de novo tipo, não mais formado para fazer parte de um tipo de exército de reserva, mas para a lógica da ‘empregabilidade’ como saída para o ‘desemprego estrutural’” (Macedo & Lamosa, 2015, p. 364). Em resumo, podemos afirmar que o interesse não está apenas na mercantilização do produto, mas também, na mercantilização do processo: formar trabalhadores de novo tipo que atendam a um mercado flexível, instável e com crises cíclicas – características do capitalismo do século XXI.

Embora no imaginário de diversos trabalhadores da educação os organismos privados da sociedade civil trazem investimentos para a educação, na realidade, esses organismos multilaterais fazem constantes “sangrias” e drenam os recursos públicos vitais para a manutenção do capital na sua forma e conteúdo. Aliado a isso, na educação fica cada vez mais evidente a preciosidade dos dados riquíssimos que as escolas públicas são obrigadas a fornecer a essas instituições. Dados de todos os estudantes, professores e todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação são diariamente lançados nos sistemas de planejamento, execução e avaliação do ensino em plataformas desenvolvidas

por esses organismos. A obtenção e utilização desses dados estão a serviço e orientação do Banco Mundial em suas metas e propostas para a educação nos países de capitalismo dependente.

Frigotto (2011) expõe que há “três mecanismos articulados que estão em ampla expansão nas secretarias estaduais e municipais de educação” (p. 248) nesse processo de cada vez mais tornar a escola uma caricatura de uma empresa e da proletarização do trabalho docente. São eles: “[a] ideia de que a esfera pública é ineficiente[...]”, “atacar a natureza da formação docente realizada nas universidades públicas” e “desmontar a carreira e organização docentes” (*ibidem*, p. 248).

Para o autor, aplicar o método do mercado ao ensino, ao invés de ajudar a “resolver os problemas da educação” (como pregam os interessados da intervenção direta do empresariado na educação), gera mais problemas, pois “para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes”, e nisso o autor percebe “um duplo processo de mutilação e atrofiamento das capacidades intelectuais.” (Frigotto, 2011, p. 251).

O terceiro setor: aparelhos privados de hegemonia

O interesse do empresariado na educação não se encerra apenas no campo econômico no que diz respeito ao lucro. Aplicar o método do mercado ao ensino também traz outra dimensão, que é a **hegemonia**.

À luz dos trabalhos de Gramsci, as instituições dos setores da sociedade civil são aparelhos privados de hegemonia (APHs) que, quando são setores oriundos da burguesia e de seus representantes intelectuais, atuam diretamente na educação tanto na dupla exploração da mais-valia (no processo educacional e na venda da mão de obra do proletariado) quanto na função de criar consensos para formar pessoas que naturalizem o processo de expropriação capitalista e que tenham valores como: a competição, a meritocracia, a flexibilidade, a individualidade e outros que fazem parte do ideário da ideologia dominante. Para Gramsci (2007):

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. (p. 95).

E qual um dos lugares mais estratégicos para que isso seja feito se não na escola pública, obrigatória e universal?

Os APHs organizam, medeiam e confirmam a hegemonia de uma classe sobre a outra. Entendendo o conceito de APH dentro do Estado Integral, eles possuem certa autonomia em relação à sociedade política, podendo, assim, um mesmo APH estar presente em “misturas” de diferentes proporções do Estado ampliado, desde que a classe dominante na estrutura da sociedade civil continue a mesma.

No Brasil, o avanço dos APHs da burguesia nos setores estratégicos que são de responsabilidades do Estado restrito também teve seu marco na Reforma do Aparelho Estatal, que ocorreu nos anos 1990. Para elucidar melhor os conceitos de Estado tratados a partir da teoria Gramsciana, é importante entendermos que o Estado ampliado (Estado Integral) é a unidade da sociedade política com a sociedade civil.

Um dos principais documentos normativos que dispõe sobre as reformas do Aparelho Estatal (que nós as entendemos como **contrarreformas** pois foram idealizadas para ampliar a expansão capitalista), é o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (BRASIL, 1995).

As contrarreformas propostas têm como fundamentação “reorganizar as estruturas da administração com ênfase na **qualidade** e na produtividade do serviço público” (BRASIL, 1995, p. 7, grifo nosso), tendo um novo tipo de Administração Pública: a Administração Pública Gerencial, na qual suas bases são a “administração e eficiência” e o cidadão “se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado.” (*ibidem*, p.7).

Os autores do Plano Diretor sustentam o discurso de que a principal alternativa para a superação das crises de Mercado e de Estado é a criação de um “terceiro setor” a partir da divisão das atribuições entre Estado e Mercado, de tal forma que o papel do Estado deve ser “redefinido” para um mero “instrumento de transferências de renda” (BRASIL, 1995, p.12). São apresentadas duas vias para esse processo: a privatização “das atividades que podem ser controladas pelo mercado” e a “publicização” que consiste na

“[...] descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.” (BRASIL, 1995, pp. 12-13).

Bresser-Pereira e Grau (1999) ao tratarem sobre o público não-estatal, presumiram que “o século XXI será o século onde o público não-estatal poderá constituir-se numa dimensão chave da vida social” (p. 16) e apresentam a tese de que esse setor seria o “espaço da democracia participativa ou direta” (*ibidem*, p.16) por ser um setor no qual a sociedade civil teria protagonismo. Assim, setores da sociedade civil (os quais, em sua esmagadora maioria, são ligados aos interesses da classe burguesa) devem se corresponsabilizar com o Estado restrito à garantia dos direitos sociais.

Diferentemente dos autores do Plano Diretor, entendemos a sociedade como uma unidade dialética entre o Estado, no sentido amplo, e a estrutura econômica. O “terceiro setor” não é nada além da representação dos APHs das classes de uma sociedade. As chamadas *think tanks*, partidos políticos, movimentos sociais, ONGs, institutos e diversas organizações que não pertencem ao Estado, pertencem a determinados setores da sociedade civil que têm seus interesses de classe e o seu caráter classista. As instituições ligadas aos bancos, empresas e instituições privadas reproduzem os interesses e a lógica do mercado na corresponsabilidade atribuída a elas na execução de serviços públicos.

Apesar de retomarmos as políticas contrarreformistas do aparelho estatal durante os governos do FHC (por uma questão de marco da conjuntura), o consenso educacional capitalista produzido pela Conferência de Jomtien (Jacomeli; Barão & Gonçalves, 2018, p. 34) foi intensificado e aprofundado durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003 – 2010) e de Dilma Rousseff (PT, 2011 – 2016), período no qual é possível observar e identificar um aumento considerável da participação do chamado “terceiro setor” na educação por meio de fundações privadas e associações sem fins lucrativos, assim como o aumento dessas instituições (IBGE, 2019) e da sua influência no Estado em sentido restrito. Várias políticas públicas educacionais desenvolvidas nesse período incorporaram inúmeras parcerias público-privadas. Vale destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e o Programa Mais Educação, que vigorou entre os anos de 2007 e 2016.

Fica evidente, a partir das políticas públicas adotadas para a educação brasileira sob a égide do neoliberalismo, que “a ideia de uma escola de qualidade para os pobres não seria a expansão do modelo escolar das elites para toda a rede, e sim a realização de mais coisas por meio da escola.” (Silva & Silva, 2013, p. 706).

A lógica produtiva do Estado gerencialista na educação se concretiza na forma como a qualidade da educação é medida por meio das avaliações externas, como as avaliações feitas para Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), resultando no Ideb: uma nota que avalia a “qualidade educacional” a partir de avaliações externas de língua portuguesa e matemática. Os autores destacam que: “a centralidade do Ideb na avaliação dos resultados e o condicionamento da liberação de recursos à assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação revelam o alinhamento do programa ao modelo gerencialista neoliberal.” (Silva & Silva, 2013, p. 714).

Toda essa trama da reformulação das funções da escola está ligada à fase do capitalismo que vivemos nos últimos 30 anos: o capitalismo da crise estrutural (crise permanente), que no plano econômico é o neoliberalismo, com a sua face cultural representada pelo pós-modernismo. (Duarte, 2001, pp.51-52)

Nessa fase, não basta explorar apenas a força de trabalho “bruta” da classe trabalhadora, outro elemento muito rico há de ser explorado: a subjetividade, o pensamento e a capacidade de raciocínio da classe trabalhadora.

As implicações das contrarreformas no Ensino de Ciências e na formação docente

Qual o lugar do Ensino de Ciências na educação brasileira dentro da conjuntura inaugurada a partir do avanço do neoliberalismo por meio do empresariamento da educação? A suposta crítica feita à educação brasileira chamada “tradicional” se tornou um lema vago no qual a conclusão a que se chega, geralmente, é a de que é preciso mudar esse paradigma “de qualquer forma” e tudo o que é, aparentemente “novo” e “diferente” seria melhor do que o tradicional.

A crítica ao ensino tradicional foi cooptada e subvertida pelos ideários neoliberais e pós-modernos e os “gerentes” que administram essas mudanças não são os estudantes e professores de escolas públicas, nem os pesquisadores e professores das Universidades públicas (que não foram também cooptados por esses ideários), mas sim, o empresariado

e seus aparelhos de hegemonia (tanto na coerção do próprio Estado, em sentido estrito, quanto por meio dos aparelhos privados da sociedade civil).

Nesse processo, a crítica à parte “conteudista e livresca” do ensino se tornou uma crítica aos conteúdos e ao ensino teórico. O utilitarismo imediato e o discurso de que a educação básica deve servir aos interesses do mercado de trabalho reduziram o Ensino de Ciências ao *do it yourself*, ao ensino *maker* e ao ensino de tecnologias ligadas ao mundo do trabalho, em um pragmatismo reificado que deteriora o verdadeiro valor objetivo do Ensino de Ciências: a apropriação dos conhecimentos científicos construídos coletivamente por todas as pessoas no processo de enriquecer e desenvolver plenamente as necessidades de cada indivíduo (Duarte, 2018).

A falsa ideia de “protagonismo” dada aos jovens a partir da contrarreforma do NEM redundou numa drástica redução das cargas horárias dos componentes curriculares de Química, Física e Biologia de 2019 até os dias atuais, mesmo com uma contraditória proposta de aumento da carga horária de 2.400h para 3.000h. Se há um aumento da carga horária total e ao mesmo tempo uma redução da carga horária obrigatória de Química, Física e Biologia, o que realmente está acontecendo é o esvaziamento dos conteúdos das ciências da natureza no NEM.

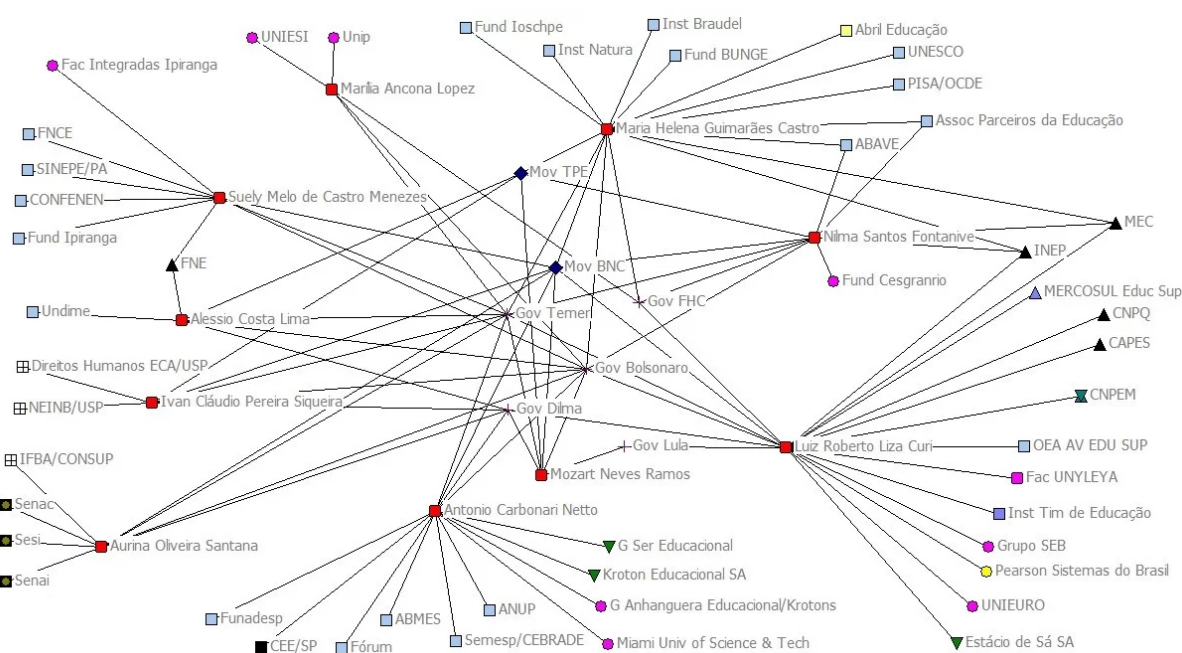
Para ensinar as habilidades que o capitalismo-de-crise-constante busca na classe trabalhadora é necessário suprimir o Ensino de Ciências e de todos os outros conhecimentos que não estão alinhados ao projeto hegemônico da burguesia, em um duplo processo de deterioração das funções da escola, pois, além de inserir a lógica de mercado em todos os espaços escolares, há um cerceamento do direito que os filhos e filhas da classe trabalhadora têm de aprender.

A proposta e os objetivos da contrarreforma do NEM e da última versão da BNCC avançaram não somente sobre o currículo do ensino básico, mas, também, avançaram sobre os currículos das formações iniciais e continuadas dos(as) docentes. As resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e Nº 1, de 27 de outubro de 2020 dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e para a Formação Continuada de Professores, respectivamente, além de instituir a Base Nacional Comum (BNC) tanto para a formação inicial (BNC-Formação) quanto para a formação continuada (BNC-Formação Continuada).

Para a concretização desse projeto os(as) profissionais da educação devem estar minimamente preparados para cumprirem com o papel de reprodutores dos ditames sociais criados por uma sociedade de crise constante nos marcos do neoliberalismo. Para isso, é necessário professores e professoras formados sob esses princípios.

Evangelista, Fiera e Titton (2019), em debate, denunciaram a forma como as DCN-Formação e a BNC-Formação foram aprovadas na “calada do dia” e a aprovação do CNE sobre “a venda de formação docente e as inumeráveis mercadorias a ela associadas”. E, para muito além da denúncia, o/as autoras traçaram os perfis e as relações dos/as autores/as das diretrizes, assim como com os membros do CNE, com os Organismos Multilaterais, os APHs e os Aparelhos Estatais, como é ilustrado no seguinte sociograma (Figura 1) criado a partir da técnica de “Análise de Redes Sociais” pelas autoras e pelo autor:

Figura 1 - Vínculos institucionais da Comissão Bicameral formuladora do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum da Formação Docente (Evangelista; Fiera & Titton, 2019).



A forma e conteúdo da DCN-Formação e as ações em torno de sua aprovação, quando saturados das informações discutidas do debate citado, nos elucidam que os intelectuais orgânicos da burguesia -assim como os cooptados- estão em movimento para capturar toda a lógica da formação docente como parte do grande projeto de criar

consensos por meio da hegemonia com o uso do poder estatal, dos Organismos Multilaterais e do “terceiro setor”:

[...]estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. [...] concentra-se na formação da massa de sujeitos disponíveis para o trabalho simples e emocionalmente estáveis para suportar as condições brutalmente desumanizadoras, ademais de disponíveis à reconversão segundo as mutantes formas de trabalho, processo no qual as competências socioemocionais assumem centralidade. Dirigir a formação de cabeças e corpos submissos é projeto intransferível do capital. (Evangelista; Fiera & Tilton, 2019).

As mudanças propostas pelo NEM, por outro lado, tiveram todo o aparelho midiático burguês e estatal para forjarem um consenso que nunca houve. Cassio (2023) colocou em discussão a seguinte perspectiva: “A reforma determinada pela Lei n. 13.415/2017 é muito mais do que uma mudança curricular restrita a conteúdos de ensino. O NEM é uma reforma **epistemicida**, que prega a interdisciplinaridade no currículo escolar por meio da supressão das disciplinas.” (p.147).

Esse epistemicídio afeta diretamente a identificação que deveria existir entre o trabalho docente e a sua formação inicial, já que a BNCC e o NEM inserem uma lógica de competências e habilidades que destoam do que, por exemplo, tratam as DCN de 2015 (CNE/CP, 2015). E mesmo com a manifestação e o apelo de diversas entidades pela não substituição da DCN de 2015 pela de DCN de 2019, o CNE/CP o fez, como tratam Ximenes e Melo (2022):

Um dos argumentos se sustenta no fato de que a referida resolução [DCN de 2015] foi promulgada há apenas quatro anos e, por isso, não houve sequer tempo institucional para ser implementada e avaliada. Além disso, conforme destacado anteriormente, sua construção corresponde aos ensejos de uma formação sólida, comprometida com a garantia de uma educação de qualidade, atuando concomitantemente com as políticas educacionais, atendendo, portanto, às demandas da BNCC. (p. 748)

O comportamento autoritário do MEC durante os governos de Michel Temer e de Jair Messias Bolsonaro se materializaram nas diversas contrarreformas sofridas pelo povo brasileiro e que, com a correlação de forças atuais, permeiam boa parte da chamada “ala progressista” que ganhou as eleições de 2022, fazendo com que a perspectiva de revogação total do ideário neoliberal nos apareça cada vez mais distante.

A quebra da necessária relação entre a formação inicial docente e a execução do seu serviço no espaço escolar pode ser representada pela busca da formação de um docente “coringa”, que, assim como é pensado para a classe trabalhadora na divisão internacional do trabalho, deve cumprir as demandas do seu emprego, para garantir a sua sobrevivência por meio do seu defasado salário:

Professores/as que (idealmente) ministravam disciplinas afins ao seu curso de formação inicial, passaram a ser obrigados/as a lecionar uma multiplicidade de “disciplinas” sem que isso implique salários melhores ou condições de trabalho mais favoráveis às novas e variadas demandas de preparação de aulas e correção de atividades. (Cassio, 2023, p.147)

Apesar de todos os embates criados entre diversas entidades em relação às DCN-Formação e BNC-Formação de 2019, houve grande adesão dessas diretrizes nas instituições de ensino superior privadas e na formação continuada docente que é feita, principalmente, pelas secretarias de educação e nas próprias escolas.

Com materiais elaborados e/ou distribuídos, em sua maior parte, por institutos e organizações privadas, o denominado “terceiro setor”, a formação continuada é uma importante aliada para a implementação e a normalização da lógica gerencialista na execução da profissão docente, como é tratado por Filho e Gonçalves (2023) em uma análise necessária e profícua sobre os documentos disponibilizados no *site* do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e organizados pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação Continuada (CONSED, 2024). Os autores concluem que:

as orientações do CONSED, relacionadas à formação continuada de professores, como marcadas pelo gerencialismo que vem mundialmente permeando a implementação de políticas educacionais. Isso favorece que se vislumbre possíveis resultados de processos de formação continuada de professores conduzidos sobre as bases do gerencialismo. (Filho & Gonçalves, 2023, p.19).

No chamado gerencialismo, “A ideia de eficientismo administrativo desloca a ideologia do bem-estar e dos direitos sociais para as ideias de eficiência e qualidade dos serviços públicos, legitimando a ideia de democracia, enquanto instrumento de controle das políticas públicas” (Filho & Gonçalves, 2023, p.14), lógica essa que traz a responsabilização do indivíduo (docente) pelos fracassos avaliativos tanto da sua formação continuada quanto dos estudantes nas avaliações externas padronizadas.

E, nessa lógica,

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. (Freitas, 2016, p.140).

Com esses elementos em evidência, destacamos que as contrarreformas educacionais e todo o movimento de empresariamento da educação, sintetizados no NEM e a última versão da BNCC, sob a égide do gerencialismo neoliberal, trazem inúmeros prejuízos para a formação docente e para a execução do trabalho docente.

Para a formação e execução da profissão docente daqueles(as) que atuam na área das Ciências da Natureza, esses prejuízos implicam na própria objetivação do Ensino de Ciências. Além da clássica questão “por que ensinar ciências?” (Reis, 2006), (Díaz, 2004), nesse cenário, devemos nos perguntar se é **possível** concretizar os objetivos do Ensino de Ciências em um sistema educacional voltado completamente à lógica do mercado.

A redução de carga horária das disciplinas de ciências, a submissão de todo o processo educativo às avaliações externas (que tem foco apenas em Língua Portuguesa e Matemática), o deslocamento no foco dos conteúdos e conceitos para o foco em habilidades e competências, são elementos basais nessas contrarreformas que conduzem ao abandono dos objetivos do Ensino de Ciências que, quando situados na formação docente, escancaram a submissão da formação inicial e continuada à lógica gerencialista e empresarial que cerceia o direito das novas gerações de filhos(as) da classe trabalhadora a se apropriar do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

O esvaziamento dos conteúdos das ciências da natureza nos currículos da educação básica tem, além de todas as argumentações (políticas, pedagógicas, epistemológicas, entre outras) aqui elencadas, uma conotação de renúncia à soberania nacional. A história da humanidade atesta que não há soberania sem conhecimentos científicos. E num projeto de verdadeira soberania nacional, a escola ocupa um espaço determinante.

Considerações Finais

As contrarreformas educacionais que ocorreram no Brasil nos últimos 30 anos, a partir do consenso educacional criado pelas orientações da Conferência de Jomtien

(1990) sempre visaram, de forma mais ou menos intensa, o avanço do empresariado e da lógica neoliberal mercadológica na educação.

Estamos vivenciando agora um processo de apogeu desse empresariamento que trará danos irreparáveis para milhões de estudantes oriundos da classe trabalhadora com um ensino que visa cooptar corações e mentes dos indivíduos para que a lógica de funcionamento do sistema capitalista, e as suas relações, sejam cada vez mais naturalizadas e alienadas como vontade da própria classe oprimida.

Nesse processo, o Ensino de Ciências é dilacerado, suprimido e relegado a um reles pragmatismo reificado e a um neotecnicismo sem conteúdo e forma. Nos marcos de um sistema em constante crise e com a flexibilização do currículo, do emprego e da própria subjetividade dos indivíduos, caminharemos não para uma “sociedade do conhecimento”, como pregam os intelectuais da burguesia e os cooptados na educação, mas, para a “Sociedade das ilusões” (Duarte, 2008), para uma sociedade cada vez mais pauperizada tanto nos sentidos objetivos e materiais quanto no sentido subjetivo: a naturalização completa de uma sociedade de classes baseada na exploração do ser humano pelo próprio ser humano.

A formação docente inicial e continuada também são alvos do projeto de empresariamento da educação. Isso pode ser verificado nas DCN-Formação e BNC-Formação de 2019 e nas formações continuadas fornecidas pelas secretarias estaduais de educação, tanto na forma presencial (em trabalhos coletivos) quanto por meio de plataformas *online*, nas quais o conteúdo e a forma dessas formações estão dirigidas para o interesse de se formar docentes “coringas”, que devem ser reprodutores de um sistema submisso aos interesses dos organismos multilaterais internacionais, principalmente no que se diz respeito às avaliações em larga escala.

Concluimos que é necessário promover um debate que possa redundar em proposições mais aprofundadas sobre como o processo de empresariamento da educação afeta o Ensino de Ciências e a formação docente dessas áreas. É necessário que esses debates cheguem aos profissionais que estão atuando nas escolas de ensino básico de forma a contribuir numa formação crítica, pois, com o atual avanço desse processo, perfila-se uma submissão total do ensino, em todos os níveis, aos interesses mercadológicos.

Referências

- Brasil. (1995). *Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>.
- Brasil. (2007). *Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]*. Diário oficial da União. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.
- Bresser-Pereira, L. C. & Grau, N. C. (1999). *Entre o Estado e o Mercado: O Público Não-Estatal*. In Bresser-Pereira, L. C.; Grau, N. C., orgs., *O Público Não-Estatal na reforma do Estado*. Editora FGV, 15-48.
- Cassio, F. (2023). Falsos Consensos e a Luta Pela Revogação da Reforma do Ensino Médio. *Formação em Movimento*, 5(10), 138-160. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.138-160>.
- Conselho Nacional de Secretários de Educação [CONSED]. (2024). *Documentos do GT de Formação*. <https://www.consed.org.br/formacao-continuada-de-professores>
- Díaz, J. A. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*. 1(1), 3-16. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2004.v1.i1.01
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostikiana*. (2ª ed. rev. e ampl.) Autores Associados.
- Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. (1ª ed., I. reimpressão). Autores associados.
- Duarte, N. (2018) O Currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo (online)*, 11(2), 139-145. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>.
- Evangelista, O.; Fiera, L. & Titton, M. (2019). Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à Esquerda*. <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>
- Filho, V. J. V. V. & Gonçalves, F. P. (2023). Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. *Educar em Revista*, 39, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87137>
-

- Freitas, L. C. de. (2016). Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes*, 36(99), 137-153. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>
- Frigotto, G. (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, 16(46). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>.
- Frigotto, G. & da Mota, V. C. (2017). Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, 38 (139), 355-372. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>.
- Gramsci, A. (2007). *Cadernos do Cárcere*. Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2020). *Cadernos do Cárcere* (13. ed.). Civilização Brasileira.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2019). *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil: 2016*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101647.pdf>.
- Jacomeli, M. R. M.; Barão, G. de O. D. & Gonçalves, L. S. (2018). A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. *Revista Exitus*, 8(3), 32-57. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638>.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.
- Macedo, J. M. de & Lamosa, R. (2015). A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. *Revista Contemporânea de Educação*, 10 (20), 361-381. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288>.
- Marx, K. (2017). *O Capital: Crítica da Economia Política*. (8ª ed.). Civilização Brasileira.
- Mészáros, I (2011). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. 1. ed revista, Boitempo.
- Motta, V. C. da & Andrade, M. C. P. de. (2020). O empresariamento da educação de noto tipo e suas dimensões. *Educa. Soc.*, 41, 1-13. <https://doi.org/10.1590/ES.224423>.
- Reis, P. (2006). Ciência e educação: que relação?. *Revista Interações*, 2(3). 160-187. <https://doi.org/10.25755/int.314>
- Silva, J. A. de A. da & Silva, K. N. P. (2013). A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Ver. Bras. Educ. pedagog. (online)*. 94(238), 701-720. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VwQM67XLX8szZ7yktvkMVFg/?format=pdf&lang=pt>.
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2022). *Os dez princípios*. <https://www.pactoglobal.org.br/10-principios>.
- Violin, T. C. (2006). A sociedade civil e o Estado Ampliado, por Antonio Gramsci. *Revista Eletrônica do CEJUR*, 1(1), 3-14. <http://dx.doi.org/10.5380/cejur.v1i1.14846>.
-

World Conference on Education For All [WCEFA]. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.

Ximenes, P. de A. S. & Melo, G. F. (2022). BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Ver. Bras. Estud. Pedagog.*, 103(265), 739-763.

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>

Submetido em: 30/06/2023

Aceito em: 20/12/2023

Publicado em: 30/12/2023