



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Maria Izabel Lagoa
E-mail: izabel.lagoa@usp.br
Universidade de São Paulo,
Brasil

Submetido: 17/08/2018
Aprovado: 21/01/2019
Publicado: 19/03/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8653195](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653195)
e-Location: e019006
ISSN: 1676-2584



A OFENSIVA NEOLIBERAL E O PENSAMENTO REACIONÁRIO-CONSERVADOR NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Maria Izabel Lagoa¹

RESUMO

Nesse trabalho são levantadas questões sobre as implicações da ofensiva neoliberal e do pensamento conservador no campo das políticas educacionais e seus desdobramentos para a educação escolar no Brasil. Para tanto, partimos de uma revisão bibliográfica que examina o papel que a educação escolar assume historicamente no capitalismo, buscando elucidar a relação entre as políticas educacionais pós anos 90 com as contradições, tensões e disputas próprias da sociedade de classes capitalista. É analisado como norteador desse processo o conteúdo proposto na Base Nacional Comum Curricular, como documento normativo principal da organização do ensino escolar no Brasil, e sua articulação com o ideário neoliberal e a emergência do movimento Escola sem Partido.

PALAVRAS-CHAVE Internalização. Neoliberalismo. Conservadorismo.



THE NEOLIBERAL OFFENSIVE AND REACTIONARY-CONSERVATIVE THINKING IN BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY

Abstract

In this work serious questions are raised about the implications of the neoliberal offensive and conservative thinking in the field of educational policies and its consequences for school education in Brazil. Therefore, we start with a literature review that examines the role that school education historically assumes in capitalism, seeking to elucidate the relationship between educational policies after the 1990s with the contradictions, tensions and disputes inherent in capitalist class society. It is considered as a guiding of this process the content proposed in the National Common Curricular Base, as the main normative document of the organization of school education in Brazil, and its articulation with the neoliberal ideas and the emergence of the School Without Party movement.

Keywords: Internalization. Neoliberalism. Conservatism.

LA OFENSIVA NEOLIBERAL Y EL PENSAMIENTO REACIONARIO-CONSERVADOR EN LA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEÑA

Resumen

En este trabajo se plantean cuestiones sobre las implicaciones de la ofensiva neoliberal y del pensamiento conservador en el campo de las políticas educativas y sus desdoblamientos para la educación escolar en Brasil. Para ello, partimos de una revisión bibliográfica que examina el papel que la educación escolar asume históricamente en el capitalismo, buscando dilucidar la relación entre las políticas educativas después de los años 90 con las contradicciones, tensiones y disputas propias de la sociedad de clases capitalista. Se analiza como orientador de ese proceso el contenido propuesto en la Base Nacional Común Curricular, como documento normativo principal de la organización de la enseñanza escolar en Brasil, y su articulación con el ideario neoliberal y la emergencia del movimiento Escuela sin Partido.

Palabras clave: Internalización. Neoliberalism. Conservadurismo.



INTRODUÇÃO

A concepção do processo histórico de objetivação e apropriação do ser social, sob a ótica do materialismo dialético, fundada na centralidade ontológica do trabalho, ao nos permitir entender o processo de formação do homem, revela também a importância que a Educação assume nesse processo. Na medida em que a práxis humana aparece dialeticamente articulada como ação-pensamento/pensamento-ação, a busca por respostas -*soluções de práxis*- aos problemas concretos advindos do processo de objetivação de si, coloca o homem em um *processo permanente de aprendizagem*. Sua ação transformadora sobre a natureza, demanda um *processo permanente de conhecimento* do mundo, o qual se objetiva pela articulação dialética de dois momentos: a apreensão racional imediata da realidade - cotidianidade - e a que brota desta, a apreensão racional-meditativa do mundo - reflexão teórico-abstrata do mundo cotidiano. (MAZZEO, 2015).

Como observa Marx (1984, p. 43), “[...] a história não é senão a sucessão das diversas gerações [...]”, logo, a relação entre objetivação e apropriação realiza-se sempre em condições determinadas pelas atividades passada de outros seres humanos, ou seja, é um processo cumulativo em que para se objetivar, o homem se apropria das experiências históricas das gerações anteriores. De modo que o processo de formação do ser social é em sua essência um *permanente processo educativo*.

Contudo, como observa Leontiev (2004), é impossível que o indivíduo se aproprie de toda a vasta experiência humana acumulada historicamente no limitado período de sua vida, assim, pode-se afirmar que a escola assume papel decisivo no processo de formação do homem, enquanto espaço onde ele entra em contato com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade até então, um *espaço de socialização do conhecimento*. De maneira que a educação escolar exerce papel fundamental no processo de apropriação, atuando como mediação ente o mundo imediato e o mediato. (DUARTE, 1999).

No entanto, a educação escolar, assim como tudo em nossa sociedade, está vinculada ao modo como as relações de produção são organizadas na sociedade, logo, na atualidade, ela se apresenta visceralmente conectada aos processos sociais e econômicos que engendram a reprodução metabólica do sistema capitalista em que vivemos.

O sistema capitalista se fundamenta na separação entre trabalho e capital, ou seja, entre os que vendem sua força de trabalho e aqueles que possuem os meios de produção. Para que estes últimos garantam a permanência de sua condição sócio histórica, necessitam que no plano ideológico os valores que possibilitam a sua reprodução metabólica sejam socializados e internalizados através uma ideologia dominante. Isso ocorre, pois no capitalismo, a sociedade mais desigual de todos os tempos, é fundamental a criação no plano formal do entendimento abstrato de que todos os homens são iguais, sendo necessário “[...] um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).



Como aponta Mészáros (2004), as autoimagens da ideologia dominante, longe de serem um reflexo *verdadeiro* do mundo social, representam objetivamente os principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos, fornecendo apenas uma explicação plausível que projeta a estabilidade da ordem estabelecida. De maneira que, tal ideologia dominante, tende a produzir um quadro categorial que atenua os conflitos existente e eterniza os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido, garantindo a uniformidade ideológica necessária para a manutenção da ordem sócio metabólica do capital.

Assim, podemos afirmar que as instituições escolares dentro do capitalismo se edificaram como parte importante do sistema global de *internalização* de valores que buscam promover uma uniformidade ideológica, no sentido de induzir a aceitação passiva de suas contradições:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

No entanto, conforme ressalta Saviani (1981) compreender as determinações materiais da escola não significa sacrificar a história e a dialética, assumindo um discurso de que esta é prisioneira das contradições do capitalismo. Na medida em que o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria no movimento dialético das contradições, ao mesmo tempo em que as instituições escolares funcionam como instrumento de reprodução dos valores do capital, ela também pode funcionar para a desarticulação desse processo. De maneira que como observa Lukács (2013, p. 349): “[...] todo impacto sobre o homem (já sobre a criança) desencadeia decisões alternativas nele, de modo que seu efeito pode muito bem ser o oposto do pretendido e com muita frequência também é o oposto.”

(NEO)LIBERALISMO

Na segunda metade do século XX, tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do sistema capitalista, organizado sob o modelo fordista, em controlar as suas contradições inerentes. Conseqüentemente, ocasionou a crise dos sistemas estatais de controle e regulamentação do capitalismo baseados no *Welfare State* e no *keynesianismo*, assim como favoreceu o colapso das experiências socialistas experimentadas ao longo do século XX. (NETTO, 1993). De modo que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por um conturbado período de reestruturação econômica e de “reajustes” sociais e políticos, no intuito de manter a ordem capitalista por meio do estabelecimento de uma nova forma de regulamentação: a *acumulação flexível*. Entretanto, ainda que a reestruturação produtiva que se inicia tenha



proporcionado uma imensa mudança na aparência superficial do capitalismo, a lógica inerente da acumulação de capital permanece a mesma. (HARVEY, 1994).

Uma vez que *toda crise afeta tanto os aspectos materiais quanto os subjetivos da sociedade*, a reestruturação produtiva é acompanhada do desenvolvimento de um arcabouço teórico e político para sustentar as mudanças e difundir sua *legitimidade*. Assim, surge o chamado neoliberalismo, como uma argumentação teórica que afirma o mercado como a instância mediadora elementar e insuperável, colocando o Estado mínimo como a única alternativa possível para a prosperidade econômica. (NETTO, 1993).

A partir desse momento, o neoliberalismo passa a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, ao mesmo tempo em que inúmeros governos neoliberais são eleitos pelo voto, sustentado por um discurso que atrela a necessidade irrefutável das reformas neoliberais com a garantia de estabilidade monetária, política e democrática

Diante deste *novo* complexo econômico e político, a Educação, enquanto instrumento de *interiorização* dos valores da sociedade capitalista, assume um papel extremamente importante na construção da legitimação das novas formas de organização do trabalho baseadas na acumulação flexível. O neoliberalismo afirma que a Educação também sofre uma crise, produto de um gerenciamento improdutivo que resultou em um sistema educacional de baixa qualidade. De acordo com tal enfoque, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século XX, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. De modo que a crise das instituições escolares seria produto da expansão desordenada pela qual todo o sistema econômico e político estaria sofrendo nas últimas décadas, resultado da improdutividade que caracterizaria as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. (GENTILI, 1996).

Segundo o ideário neoliberal, o grande responsável pela crise em geral seria a excessiva regulação estatal, decorrente do *caráter estruturalmente ineficiente do Estado*. Portanto, a crise da Educação seria produto da “ausência de um mercado educacional”, de regulação mercantil, que proporcionasse uma maior produtividade. Consequentemente, aponta que a superação desta crise e a conquista da estabilidade monetária só são possíveis pela livre regulação pelo mercado, sendo fundamental o estabelecimento de certas reformas que permitam a construção de um Estado forte suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas. (ARCE, 2001). O fundamento de tais reformas está na transferência da Educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado, reduzindo-a a uma *condição de propriedade*. De maneira que as instituições escolares devem ser pensadas e reestruturadas sob modelos produtivistas e empresariais, que permitam que as escolas funcionem como uma *empresa produtora de serviços educacionais*.



Segundo o ideário neoliberal, a escola tem a função de transmissão de certas *competências e habilidades necessárias* para que as pessoas atuem competitivamente em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e restrito. Logo, a Educação é entendida como subordinada às necessidades do mercado de trabalho, se ajustando as demandas do mundo dos empregos, promovendo a empregabilidade, isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado. (GENTILI, 1996).

Esse movimento ocorre em uma dinâmica centralizante e descentralizante, ou seja, ao mesmo tempo em que o neoliberalismo propõe a inserção da escola no mercado competitivo, onde o Estado assume minimamente seu financiamento, ele coloca a necessidade do governo – de caráter neoliberal e natureza privatista - definir o conhecimento que deve circular entre os indivíduos. (ARCE, 2001). Nessa dinâmica, a *descentralização* ocorre por meio da transferência das instituições escolares da jurisdição federal para estadual e desta para municipal – municipaliza-se o sistema de ensino -, evitando assim a interferência do Estado. Por outro lado, a *centralização* ocorre através de determinadas funções de responsabilidade do Estado, como a de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelece os parâmetros e conteúdos básicos de um currículo nacional e desenvolve estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. Nesse processo, os governos, *orientados por uma política privatista*, tornam os sistemas educacionais nacionais cada vez mais ajustados aos interesses do capital financeiro internacional.

No campo da orientação das formulações das políticas educacionais pelos governos, temos que destacar o papel fundamental dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a Agência das Organizações Unidas (ONU), em especial para a América Latina. A medida em que a crise na década de 1970 coloca a necessidade de novas formas de acumulação de capital, a América Latina se apresenta com um mercado com grande potencial lucrativo. De modo que, como forma de garantir a abertura desses países para a entrada de conglomerados financeiros internacionais, se torna fundamental a difusão do ideário fundamentado nas soluções privatistas propostas pelas reformas neoliberais. (FRIGOTTO, 2015).

A Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e que teve como um de seus resultados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), delimitou as diretrizes a serem seguidas para a Educação, tendo como seu eixo articulador as *Necessidades Básicas de Aprendizagem* (Nebas). (SILVA; MOURA ABREU, 2008). As *Necessidades Básicas de Aprendizagem* têm como ponto central a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de *aprender a aprender*, onde o processo de aprendizagem passa pela *ação* e a *escolha* dos conhecimentos, pela sua *utilização direta na vida cotidiana do indivíduo*, onde a *funcionalidade* e o



pragmatismo são fundamentais e expressões como “aprender fazendo” e “aprender praticando” tornam-se essenciais.

Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco, formulou o relatório “Jacques Delors – Educação – um tesouro a descobrir”, o qual coloca que é papel da Educação a descoberta de talentos e potencialidades criativas por meio do atendimento das *Nebas* dentro da escola, mas, a realização ou utilização das mesmas fica a cargo do *indivíduo*, cabendo à escola somente o “despertar”. Nessa formulação reafirma-se ainda mais a concepção de *aprender a aprender*, da qual se desenvolvem novos pilares para a Educação, fundamentados no *prazer*, no *utilitarismo* e no *individualismo*. (UNICEF, 1991).

Como aponta Arce (2001), os pilares do *aprender a aprender*, que permearão as diretrizes e metas educacionais formuladas pelos organismos internacionais para serem seguida pelos governos, em especial os da América Latina, aparecem impregnados de *subjetividade*. Ao mesmo tempo que enfatizam as diferenças individuais como saudáveis e necessárias - sendo a chave para o indivíduo achar seu lugar na sociedade - *retiram da aprendizagem o conteúdo*, que fica reduzido a informações e a instrumentalização das ações posteriores, emergindo *um saber fragmentado, imediato e utilitário*, baseado no princípio da flexibilidade e tornando o sujeito adaptável ao mercado. De modo que os valores da sociedade capitalista passam a permear toda a *atividade educativa*, reafirmando a importante função social da educação escolar dentro do capitalismo de promover a *aceitação passiva* das contradições inerente ao sistema, construindo uma subjetividade entre os indivíduos que *legitima* essa ordem social.

CONSERVADORISMO E REACIONARISMO CONTEMPORÂNEO

Ao mesmo tempo que a ofensiva neoliberal se amplia, uma forma contemporânea de pensamento reacionário-conservador, constituído por setores da burguesia que pregam a volta aos “[...] antigos, tradicionais e bons valores da família e da moralidade [...]”, se edifica e ganha concretude na formulação política de propostas e programas educacionais. (SILVA, 2015, p. 26).

Embora o neoliberalismo e tal conservadorismo apresentem visões contraditórias quanto ao papel do Estado, a convergência tática de ambos representa uma grande ofensiva a qualquer forma de políticas públicas, aprofundando ainda mais o papel de *interiorização* dos valores da sociedade capitalista que a educação escolar assume nesse momento histórico.

Conforme acentua Losurdo (2017), essa reação *reacionária-conservadora* tem como fundamento o revisionismo histórico produzido pela burguesia contrarrevolucionária que busca eliminar os ideais revolucionários posteriores a Revolução Francesa, desestoricizando e relativizando os acontecimentos históricos com o objetivo de liquidar as concepções de igualdade e solidariedade humana.



Nesse sentido, um dos principais argumentos desse novo conservadorismo é de que a crise econômica, os altos índices de desemprego e as desigualdades sociais são resultados do abandono de valores e padrões tradicionais na família, na Educação e nos locais de trabalho, e não dos efeitos da luta de classes ao longo da história. De modo que dirige ataques cada vez mais efetivos contra o currículo escolar por seu viés “[...] anti-família, anti-livre mercado, falta de patriotismo, humanismo secular e sua suposta negligência ao ‘conhecimento real.’” (APPLE, 2015, p. 184). Em contrapartida, defende que haja a possibilidade de *livre escolha*, ou seja, a transferência da tomada de decisão da esfera pública para a esfera privada, oferecendo a todos *igualdade de oportunidades enquanto consumidores no livre mercado*. Tal compreensão, entretanto, não leva em conta que as relações sociais desiguais presentes na sociedade capitalista impedem que todos tenham a mesma facilidade no acesso aos recursos materiais e culturais desse “mercado educacional”. Além disso, essa noção de *consumidor racional e individualista* apresenta-se como uma ficção, na medida em que sua própria soberania na liberdade de escolha é limitada e restringida pelas contingências de seu posicionamento na estrutura econômica e social dentro do capitalismo, ou seja, sua condição de classe. (SILVA, 2015).

Nessa mesma direção, o atrelamento da visão empresarial à Educação leva a uma adequação dos currículos às necessidades de treinamento da indústria e do comércio, ou seja, a redefinição da Educação como preparação para o local do trabalho. Tal visão é acentuada pela ofensiva reação reacionário-conservadora ao colocar que a escola deve ser responsável pela *instrução de habilidades e competências*, enquanto à família caberia a responsabilidade pela *educação dos valores morais*. Como aponta Duarte (2016), tal redução pragmática do conhecimento manifesta-se na falta de projeto de formação de uma concepção de mundo por parte das teorias pedagógicas hegemônica, as quais, compreendem que a concepção de mundo é uma questão puramente subjetiva e individual, portanto, a escola deve limitar-se a trabalhar com conhecimentos que respondam às demandas imediatas da cotidianidade.

A transformação da Educação em treinamento, coloca em evidência o próprio debate sobre o que tais concepções entendem por conhecimento. Essas teorias pedagógicas, sendo o construtivismo a mais influente nas últimas décadas, e que se tornou carro chefe para várias outras pedagogias do *aprender a aprender* - teoria do professor reflexivo, pedagogia dos projetos, das competências, do multiculturalismo, etc. – têm como centralidade a limitação do conhecimento a uma função adaptativa. Quer dizer, tem como fundamento uma teoria do (des)conhecimento que não se refere a *realidade ontológica e objetiva*, em seu lugar apresenta uma forma pragmática de conhecimento que se limita à compreensão do ordenamento e a organização de um mundo constituído pelas experiências individuais. (DUARTE, 2016).

Como observa Gramsci (1975, p. 21), todos os homens são intelectuais independente de sua profissão, pois não existe atividade humana da qual se possa excluir a intervenção intelectual, “*não se pode separar o homo faber do homo sapiens*”. De modo que, a partir da fragmentação da práxis, tais teorias pedagógicas realizam uma separação entre conhecimento



e concepção de mundo - entre *epistemologia e ontologia* –, separando processo do produto, a forma do conteúdo, reduzindo a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo cotidiano, contribuindo para a aceitação passiva das contradições sociais e econômicas e consequentemente para a interiorização de condições e valores que garantem a uniformidade da ideologia dominante e legitimam a ordem sócio metabólica do capital.

BRASIL

Uma vez que a realidade, como aponta Kosic (1995), se apresenta enquanto uma *totalidade concreta*, que se transforma em estrutura significativa para o conjunto dos fenômenos sociais, é preciso analisar os desmembramentos das políticas neoliberais no campo educacional brasileiro enquanto investidas concretas de construção de uma uniformidade ideológica que garante a legitimidade do sistema capitalista.

Nesse sentido, no contexto de reestruturação produtiva e neoliberalismo, o Brasil assume um importante papel dentro do cenário internacional, enquanto mercado a ser conquistado. No Brasil, as reformas neoliberais foram primeiramente introduzidas no governo de Fernando Collor, tendo continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso, muitas vezes sob a bandeira da “modernização”, contribuindo para o desenvolvimento de um momento histórico marcado pela *política social sem direitos sociais*. (VIEIRA, 2001).

De modo que ao longo dos anos 90 intensificaram-se ações políticas e reformas educacionais em sintonia com as orientações de organismos internacionais - especialmente o *Nebas* -, na busca de colocar em prática no país princípios neoliberais fundamentais para essa nova fase de reprodução do capitalismo no mundo. Pode-se destacar principalmente políticas e reformas que, expressas em diversos documentos oficiais – leis, diretrizes, planos, referenciais, etc.- focam na priorização da educação básica, na ênfase da melhoria da “qualidade e eficiência”, na centralidade do aspecto financeiro e administrativos nessa melhoria, no aumento da participação do setor privado, na descentralização da responsabilidade da esfera federal com o financiamento da Educação, entre outras.

Na medida em que tais documentos são orientadores de toda a organização do trabalho pedagógico e da atividade educativa, eles são de grande importância na concretização dos interesses dos governos nacionais, expressando um conjunto de princípios em conformidade com o ideário educacional hegemônico na atualidade

A mais recente manifestação concreta desse processo ocorreu com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 20 de dezembro de 2017. Por ser um documento de caráter normativo com o papel de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no país, ela objetiva as principais ideias e concepções de Educação na contemporaneidade.



A BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ela começou a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff, reunindo em seu processo de produção e organização membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades Públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”. Com o golpe de Estado proporcionado pelo parlamento e a mudança no aparelho governamental em 2016, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM - repetindo-se a aliança dos tempos do governo de FHC -, promovendo a readequação do documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG Movimento pela Base Nacional Comum. (MARSIGLIA; PINA; LIMA, 2017). Todavia, ainda que pesem certas alterações importantes entre as versões anteriores e a terceira e última versão aprovada em 2017, todas estão em plena sintonia com o ideário hegemônico neoliberal, apresentando uma continuidade em relação ao referencial teórico metodológico, sua estrutura e princípios utilizados.

A grande novidade da versão final da BNCC é a revitalização do conceito de *competências* – conceito central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) formulados nos anos 90 e do ideário neoliberal para a Educação - ampliando sua definição e alcance:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Na medida em que enfatiza *competências, habilidades, atitudes e valores*, o documento evidencia uma compreensão de conhecimento como uma mera soma entre habilidades necessárias para serem aplicadas com atitudes para refletir e utilizar tais habilidades adequadamente. Quer dizer, aos alunos cabe entender quais as competências e habilidades que o mercado demanda, permitindo uma melhor adaptação desses indivíduos aos interesses das classes burguesas.

Essa compreensão fundamenta-se na afirmação de que os conteúdos escolares devem estar a serviço do desenvolvimento das competências. Portanto, não causa surpresa o fato de que não se discuta o papel do professor e a questão de ensinar ao longo do texto da BNCC. De maneira que o exposto no documento se aproxima das pedagogias que Duarte (2001) aponta como *pedagogias do aprender a aprender*, que tem como ponto comum a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, ou seja, *a negação do ensino do saber sistematizado*.

Ao longo da construção desse documento, ganhou força no cenário político nacional setores extremamente reacionários da burguesia, assentados sobre os argumentos moralistas do *reacionarismo-conservador contemporâneo*, tais como a defesa da família e valores



tradicionais, a oposição a partidos e concepções de mundo de esquerda. A expressão concreta mais emblemática desse fenômeno ocorre com a emergência em 2004 do Movimento Escola sem Partido, que segundo sua própria definição encontrada na aba “quem somos” do site do movimento: “[...] é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Primeiramente, este movimento buscou judicializar a relação entre professores e alunos, tendo em seguida passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias. (MACEDO, 2017). Além disso, com o golpe de 2016, esse movimento ganha ainda mais força, se tornando um dos interlocutores com o MEC na formulação da BNCC.

As demandas deste movimento são pontuais e focam principalmente para o que deve ser excluído do currículo escolar. De maneira geral, as exclusões exigidas se referem a qualquer forma de conteúdos que abordem questões de gênero e sexualidade, afirmando que a BNCC deve ser apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, sem nenhum tipo de doutrinação política, religiosa, ideológica ou de gênero. A recusa ao tratar o diferente de si, escudando-se na defesa central encontrada no site do movimento de que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, demonstra uma clara tendência a imposição de valores em conformidade com uma *única* concepção de mundo, baseada no modelo de família tradicional burguesa. De modo que ao buscar limitar a *socialização do conhecimento*, restringindo a liberdade das instituições escolares e da atividade educativa do professor, as ações políticas desse movimento se inserem num complexo de ações concretas que buscam a reprodução de elementos ideossociais que atenuam e eternizam as contradições sócio históricas do capital, conseqüentemente universalizando e legitimando uma única visão de mundo: a capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, buscou-se defender que uma análise sobre a ofensiva do ideário neoliberal e os desdobramentos do pensamento reacionário-conservador contemporâneo sobre o campo educacional, deve levar em conta a própria função que a instituição escolar assume historicamente no interior do capitalismo. De maneira que a implementação de políticas educacionais se relaciona com as contradições, tensões e disputas entre as classes sociais, e, portanto, expressam questões de ordem políticas e ideológicas.

A formulação da BNCC no Brasil apresenta-se como fenômeno emblemático dessa totalidade, visto que os princípios neoliberais e conservadores, ao colocar um *verniz epistemológico* na ideologia de classe expressa no documento, revelam a *tentativa de hegemonização de um determinado sentido de currículo e Educação*. Assim, em um contexto de crise estrutural do capital, com altas taxas de desemprego e conseqüente diminuição do



trabalho formal, a proposta curricular da BNCC, fundamentada na *descharacterização da atividade educativa* - enquanto socialização e transmissão às novas gerações dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizado da prática social humana – limita a educação escolar a mera formação dos filhos das classes trabalhadoras para o mercado de trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital deste novo século, voltadas para a acumulação flexível. Portanto, insere-se num conjunto de ações e políticas orientadas para o estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução de uma ideologia hegemônica essencial para a *interiorização* das condições de legitimação da estrutura econômica e social extremamente desigual do capitalismo

Nesse sentido, é fundamental a reivindicação da Educação plena para toda a vida, instituindo na educação escolar uma reforma radical na perspectiva da emancipação humana. Todavia, isto não significa que a escola tenha o poder por si só de produzir a superação da alienação da sociedade capitalista. Para isso, é necessária uma transformação radical das condições objetivas do modo de produção do capital - a propriedade privada – no sentido de reconquistar o controle total do processo de produção pelos trabalhadores e a transformação progressiva da sua consciência.

No entanto, a natureza contraditória do real, permite que a escola tenha papel bastante significativo na luta pela transformação dessa organização social. A sua condição de mediação no processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado possibilita que ela seja *determinante* para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para tal transformação radical, assim como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar tais mudanças.

Logo, se coloca como tarefa urgente a luta vigorosa contra todas as formas de rebaixamento do ensino da classe trabalhadora, com especial atenção à propostas e políticas educacionais que, camufladas por um discurso abstrato de “*liberdade de escolha*”, “*qualidade*” e “*eficiência*”, possam ser confundidas com os anseios da classe dominada. Para isso, é fundamental o papel da análise crítica sobre a natureza específica da Educação, levando à compreensão das complexas mediações da sua inserção contraditória na sociedade capitalista, no sentido de construir uma *contrainternalização*, que não se esgote apenas na negação, mas que seja coerente ao definir e afirmar como objetivo fundamental a construção de uma alternativa concreta a ordem capitalista existente.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 179-204.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 31-92.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da.; GENTILI, P. A. A. (org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GRAMSCI, A. **Gli intellettuali**. Torino: Riuniti, 1975.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOSURDO, D. **Guerra e revolução**: o mundo um século após outubro de 1917. São Paulo: Boitempo, 2017.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87351644014/>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D. de. O. M. V.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>. Acesso em: 14 mar. 2018.

MARX, K. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 1984.



MAZZEO, A. C. Possibilidades Leninianas para uma paidéia comunista. *In*: DEO, A.; ROIO, M. D.; MAZZEO, A. C. (org.). **Lenin: teoria e prática revolucionária**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 31-56.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação básica divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 155-172, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1981.

SILVA, M. R. da.; MOURA ABREU, C. B. de. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 9-30.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Unicef, 1991.

VIEIRA, E. A. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-21, 2001.

Notas

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Ciências Sociais pela UNESP. Graduada em Ciências Sociais pela UNESP e em Pedagogia pela PUC-SP. E-mail:izabel.lagoa@usp.br