

PROJETO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO: ANÁLISE E AÇÕES PARA A LUTA

VOLUME 3



ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS

PROJETO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO:

ANÁLISE E AÇÕES PARA A LUTA

Volume 3

**Sindicato Nacional dos
Docentes das Instituições de
Ensino Superior**

**Janeiro de 2020
Brasília (DF)**

EXPEDIENTE

Conteúdo produzido pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional | GTPE

Coordenação do GTPE

Ana Maria Ramos Estevão
Antônio Libério de Borba
Célio Ribeiro Coutinho
Cláudio Anselmo de Souza Mendonça
Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa
Fernando Lacerda Júnior
Raquel Dias Araújo

Projeto Gráfico

Angel Holanda Barbosa

Ilustrações

Angel Holanda Barbosa

Revisão

Roberta Gomes

Edição

Imprensa ANDES-SN

Encarregado de Imprensa

Cláudio Mendonça

Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Ed. Cedro II, 5º andar, Bloco C,
CEP: 70302-914, Brasília, DF.

Tel.: 61 39628400

Email: imprensa@andes.org.br

www.andes.org.br

www.facebook.com/andessn

[Twitter.com/andessn](https://twitter.com/andessn)

Instagram @andes.sindicatonacional

SUMÁRIO

Apresentação.....	6
Escola sem partido versus Escola sem mordça.....	9
Educação domiciliar: a alienação como norte do capital..	24
Escolas militarizadas: um passo adiante para o capital....	33
O ensino a distância (ead) nas “reformas” da educação brasileira.....	45
As organizações sociais: instrumento da ofensiva neoliberal contra a educação.....	58
Diretoria do ANDES-SN - gestão 2018/2020.....	71

APRESENTAÇÃO



Seguindo as deliberações do 38º Congresso e do 64º Conselho Nacional de Associações Docentes (CONAD) do ANDES-SN, o Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE) avança na análise crítica dos diversos ataques do capital contra a educação com a publicação do terceiro volume da cartilha “Projeto do Capital para a Educação”. Esta cartilha expressa o acúmulo das análises e discussões realizadas nos CONAD, Congressos e, também, nos debates cotidianos organizados nas reuniões de diretoria e seminários do Sindicato Nacional. De especial importância são as reuniões do GTPE, as quais são centrais para a construção de um movimento sindical democrático e pela base.

O primeiro volume, publicado em março de 2016¹, analisou os ataques representados pela implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pelas primeiras manifestações do movimento Escola sem Partido (ESP) e a proposta de criação de um Sistema Único de Educação Superior Pública (Proposta de Emenda Constitucional 10/2014) que usurpava a reivindicação histórica em defesa de um Sistema Nacional de Educação. Já o segundo volume, publicado em outubro de 2019², analisou os documentos produzidos por diferentes agentes do capital que orientam as

políticas educacionais que pretendem transformar a educação em mercadoria e destruir o projeto de educação pública, gratuita, de qualidade, laica e socialmente referenciada que historicamente tem sido defendido pelo ANDES-SN. As análises publicadas no volume 2 criticam o relatório “Um ajuste justo” produzido pelo Banco Mundial, as políticas educacionais defendidas pela Frente Parlamentar Evangélica, as ações da organização “Todos pela Educação” e, finalmente, o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE).

No presente volume, a diversidade das incursões do capital contra a educação é revelada pela análise de múltiplos processos e programas que têm sido implementados pelos governos que adotaram a agenda neoliberal. Desde os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) até os de Michel Temer (2016-2019) e Jair Bolsonaro (2019), passando pelas ações dos governos de conciliação de classes de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), há diversas ações que estão aprofundando a mercantilização da educação e efetivando uma pauta conservadora e autoritária.

A cartilha atualiza a análise do movimento Escola sem Partido (ESP) descrevendo alguns dos avanços e retrocessos que ocorreram desde a publicação do primeiro volume em 2016. O texto indica, ainda, alguns dos agentes responsáveis por barrar os avanços do ESP, como a Frente Nacional Escola sem Mordança e o Movimento Educação Democrática, além de aprofundar a análise crítica da ideologia de um movimento que se pretende acima das ideologias, revelando o seu cariz conservador.

Ainda que o(a)s proponentes do ESP, até o momento, não tenham aprovado seus projetos de lei (PL), o fato é que a ideologia do ESP tem avançado de várias maneiras. Neste sentido, tanto o projeto de lei que pretende regulamentar a educação domiciliar quanto o crescimento no número de escolas militarizadas espalhadas pelo país podem ser compreendidos como avanços conservadores nas políticas educacionais. Por isso, este volume da cartilha analisa a ideologia que guia o Projeto de Lei 2401/2019 que dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A cartilha também oferece um histórico e uma análise sobre

as principais consequências do processo de militarização das escolas no país. Se a atual tendência à militarização de escolas não for revertida, é possível que, em todo o país, o número de escolas militarizadas ultrapasse a casa dos 500. A análise crítica da educação militarizada e da educação domiciliar revela que essas propostas são um profundo avanço nos processos de desresponsabilização do Estado e privatização da educação, além de resultarem na criação de condições favoráveis para a realização da ideologia do ESP.

Os textos que analisam o Ensino à Distância (EaD) e as Organizações Sociais (OS) evidenciam outras duas estratégias fundamentais para a precarização e privatização da educação pública. Nos dois casos, revela-se o enorme peso dos interesses mercadológicos na constituição de políticas educacionais que contribuem para o desmonte do Estado. Os textos revelam, ainda, como os ataques contra a educação representados pelo EaD e pelas OS não são novos e foram instrumentais para a implementação da agenda neoliberal implementada por todos os governos federais eleitos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF-88).

Em síntese, o volume 3 da cartilha “Projeto do Capital para a Educação” revela o enorme desafio que é defender o projeto de educação pública e gratuita. Desafio assumido pelas lutas que o ANDES-SN tem construído. Esperamos que a publicação deste volume contribua para o fortalecimento das lutas em defesa dos serviços públicos e da emancipação humana.

¹ A cartilha pode ser encontrada neste link: <https://bit.ly/2HfX7tz>

² O volume dois está disponível em: <https://bit.ly/2ZT3b11>

ESCOLA SEM PARTIDO VERSUS ESCOLA SEM MORDAÇA



As origens do ESP e os projetos em tramitação

O movimento Escola sem Partido (ESP) surge em 2004 na forma de uma Organização Não-Governamental (ONG) com o mesmo nome e presidida pelo advogado Miguel Nagib³. Em seguida, em 2015, transforma-se em associação. O ESP ganhou mais destaque apenas quando surgiram os primeiros projetos de lei (PL) amparados por ele, a saber, os PL 7180/14 e 7181/14. Ambos, de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA), propunham alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas foram arquivados.

Em 2015, o deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF) apresentou o PL 867/2015, que propunha alterar a LDB, com a finalidade de incluir

o Programa Escola Sem Partido (PESP) nos princípios da educação nacional. Esse PL foi apensado aos PL 7181/2014 e ao PL 7180/2014 – o qual havia sido desarquivado. Em 2016, começou a tramitar outro PL com o mesmo conteúdo no Senado Federal, o PL 193/16, que teve como autor o Senador Magno Malta (PR/ES), mas foi retirado em 2018.

No segundo semestre de 2018, o PL 7180/14 foi submetido à votação 12 vezes em uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados, na qual tramitava em caráter conclusivo⁴. Graças a ação de parlamentares da oposição, da Frente Nacional Escola sem Mordança e de professore(a)s e estudantes, o PL foi encaminhado para arquivamento na última reunião da comissão, realizada em 11 de dezembro de 2018. Vale ressaltar que, no dia 30 de outubro de 2018, o deputado Flavinho (PSC/SP), relator do PL 7180/2014, apresentou parecer pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa dele e de seus apensados – à exceção dos PL 7181/2014 e 6005/2016, sendo este último de autoria do deputado Jean Wyllys (PSOL/RJ)⁵ – para os quais indicou rejeição, aceitou ainda algumas emendas ao substitutivo do PL 7180/2014⁶, as quais seriam, posteriormente, incorporadas ao novo projeto de lei que surgiria em 2019.

O PL foi oficialmente arquivado no dia 31 de janeiro de 2019, mas, logo em seguida, no dia 19 de fevereiro, foi desarquivado a pedido do deputado federal Alan Rick (PRB-AC), após a apresentação do PL 246/19 em 4 de fevereiro de 2019, de autoria da deputada federal Bia Kicis (PSL-DF).

Vários outros projetos estão apensados ao PL 7180/2014, tratando de temas correlatos, como: proibição do uso dos termos “gênero” ou “orientação sexual” nos planos de educação e nos currículos, proibição de uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas etc. Há, no total, 21 projetos de lei⁷, sendo 13, integral ou parcialmente, favoráveis ao PESP e 8 contrários às suas ideias.

No dia 4 de dezembro de 2019 foi criada uma Comissão Especial destinada a apreciar o PL 7180/2014 e seus apensados, dando início, novamente, ao processo de discussão do PL na Câmara dos Deputados.

A ideologia do Escola “sem Partido e sem Ideologia”

No site do ESP, na apresentação dos objetivos do PESP, não se esconde contra quem e o que se propõe combater:

Para informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados e manipulados por seus professores. Uma vez informados, os estudantes – que são as vítimas da doutrinação – aprenderão a se defender das condutas abusivas eventualmente praticadas por seus *professores militantes*⁸.

Como se vê, o objetivo seria informar estudantes (“que são vítimas de **doutrinação**”) contra “condutas abusivas eventualmente praticadas por seus professores militantes” (grifo nosso). Primeiramente, precisamos arguir sobre o que seria essa tal “doutrinação”, uma vez que não está explícito o seu significado. Se definem apenas o sujeito e o objeto da “doutrinação”, respectivamente “professores militantes” e estudantes “doutrinados e manipulados”.

Partindo dessa compreensão de que há “doutrinação” e de que o(a)s docentes são os sujeitos dessa ação, os diversos projetos de lei em tramitação propõem mudanças que provocarão impactos sobre os sistemas de ensino, em todos os âmbitos, ressignificando o sentido e o conceito de educação presentes no texto da Lei nº 9.394/96, a saber:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Conforme o texto da LDB, a educação abrange diversos processos formativos, ou seja, a ação educativa do docente em sala de aula na transmissão/construção dos conhecimentos específicos está vinculada com cada esfera da realidade social na qual estão inseridos professores, alunos, família, comunidade etc. e da qual emerge o próprio conhecimento. Na visão



do ESP é tal intersecção que está na base da suposta doutrinação e na ideologização do conhecimento.

A versão substitutiva ao PL 7180/2014, apresentada pelo relator deputado Flavinho (PSC/RJ) no dia 30 de outubro de 2018, assemelha-se ao conteúdo do PL 867/2015 e reforça seus aspectos centrais, apresentando a seguinte ementa:

Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender, a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.

O PL 867/2015, por sua vez, propunha no seu artigo 1º a inclusão do Programa Escola Sem Partido nas diretrizes e bases da Lei 9.394/96. Seu artigo segundo estabelecia novos princípios para a estruturação da educação nacional, a saber:

- I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II – pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III – liberdade de consciência e de crença;
- IV – reconhecimento de vulnerabilidade do educando como parte da fraca na relação de aprendizado;
- V – educação e informação dos estudantes quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VI – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Já o PL 246/2019 reafirma os princípios propostos anteriormente e acrescenta:

- I – dignidade da pessoa humana;
- [...]
- IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- [...]
- VI – direito à intimidade;
- VII – proteção integral da criança e do adolescente;
- VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

Analisaremos, comparativamente, aspectos dos PL 7180/2014, 867/2015 e 246/2019 para demonstrar a nocividade do PESP que está oculta por trás de princípios aparentemente democráticos e que supostamente asseguram os direitos do(a)s estudantes e do(a)s responsáveis. Perceberemos que, em larga medida, à exceção de alguns “cavalos de troia”, esses princípios já estão presentes na Constituição Federal e na LDB.

Começemos pelo sugestivo nome “Escola Sem Partido”, o qual, em nome de uma suposta neutralidade ideológica da escola, remete à ideia dominante hoje na sociedade de que os partidos de maneira geral são prejudiciais e nocivos e que as pessoas e a escola não devem ter partido. A visão de uma escola sem partido busca dialogar com esse senso comum e, dessa forma, conseguir legitimidade sustentada numa certa ideologia: a de que a escola não deve ter ideologia, negando escola como um espaço de disputa de projetos, residindo aí seu anacronismo.

Frigotto (2016) não poupa críticas ao que também denomina de “Escola do Partido Absoluto ou Único”, ressaltando a letalidade do ESP:

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente.

Outro aspecto presente no ESP é a concepção de que o Estado é uma instituição neutra acima das contradições e das lutas de classes. De acordo com o inciso I do PL 7180/14 e o inciso II do PL 249/19, ambos com o mesmo conteúdo, afirma-se a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. Assim, os PL desconsideram os determinantes históricos, sociais, culturais e ideológicos que perpassam a produção e transmissão do conhecimento e da constituição da escola como uma instituição do Estado, bem como as

contradições sociais e concretas que se manifestam nas diferenças de classe, gênero, etnia etc.

O Estado, conforme explicitou Engels (2010, p. 213), é um produto social:

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

A citação de Engels nos parece suficiente para definir o que o Estado é, a partir de seus traços constitutivos mais marcantes. É um fenômeno histórico, portanto, não existiu sempre, surgiu em um determinado momento da história como produto do desenvolvimento da sociedade, de suas contradições e dos antagonismos de classe. O Estado só existe porque as classes sociais com interesses colidentes não podem se conciliar. Se a conciliação dos interesses fosse possível, o Estado não existiria. Uma forma de organização societária nova, baseada na “associação livre de produtores iguais, mandará toda a máquina do Estado para o lugar de que há de lhe corresponder: o museu de antiguidade, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze” (ENGELS, 2010, p. 218).

Mas se a explicação de Engels não é suficiente, podemos oferecer a própria realidade concreta do Estado constituído historicamente em defesa dos interesses das classes dominantes, dos senhores de escravos e feudais e, sob o capitalismo, dos interesses da burguesia. Suas leis, normas, regras, instituições repressivas e ideológicas submetem toda a sociedade aos desígnios de uma minoria. Eis a neutralidade do Estado!

A tese principal dos defensores do projeto Escola sem Partido é

de que a escola atual é doutrinadora e disseminadora das ideias de esquerda e de uma ideologia de gênero. Nesse caso, os disseminadores de tais ideias seriam os professores e as professoras. Por isso, vários incisos se referem aos direitos do(a)s estudantes e da necessidade de proteção do(a)s mesmo(a)s. Vejamos:

IV – reconhecimento de vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

V – educação e informação dos estudantes quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

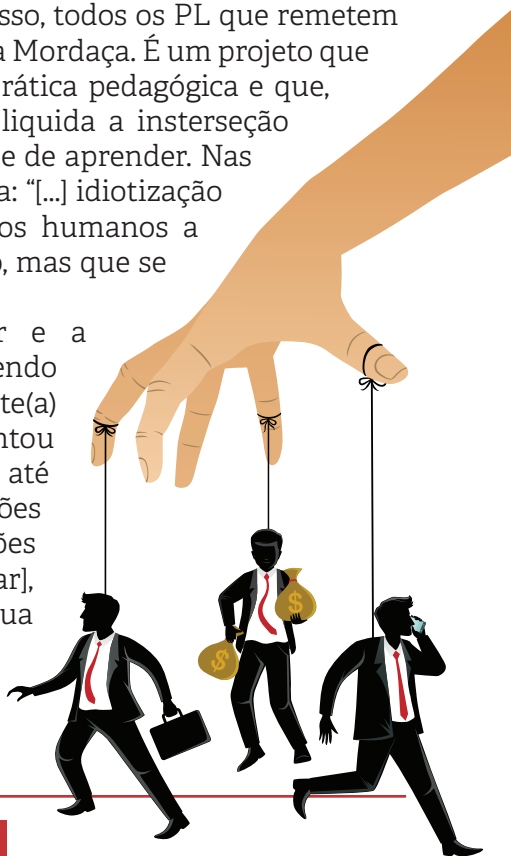
VI – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (PL 7180/14). [...]

VII – proteção integral da criança e do adolescente (PL 246/19).

Todos os projetos pretendem, por um lado, retirar a autonomia (ainda que relativa) da atividade docente e, por outro, tratam o(a)s estudantes como seres acéfalos, como tábuas rasas e incapazes de formular pensamentos próprios. Por isso, todos os PL que remetem ao PESP são denominados como Lei da Mordaça. É um projeto que pretende desqualificar o sentido da prática pedagógica e que, em nome da liberdade de aprender, liquida a interseção entre a liberdade de ensinar e educar e de aprender. Nas palavras de Frigotto (2016), decreta-se a: “[...] idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar”.

O ESP transforma o professor e a professora em inimigos, promovendo uma total desqualificação deste(a)s profissionais, como bem salientou Penna (2017), mediante “[...] remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor [pluralismo de concepções pedagógicas, liberdade de ensinar], chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão”.

Vale ressaltar que a doutrinação ideológica e o partidarismo que os projetos dizem combater



estão presentes desde a origem da escola, na sua função social, no currículo oficial e oculto, nos conteúdos e discursos, na hierarquia, na disciplina, na avaliação, enfim, nas relações estabelecidas no seu interior. Então, a doutrinação ideológica que o ESP afirma combater não é aquela que esteve sempre presente na escola, mas aquela que teima em nascer das contradições que permeiam a escola como um espaço de disputa de projetos.

Se compreendemos “partidário” no sentido mais amplo de tomar parte ou partido, poderíamos afirmar que a dimensão política da escola é necessariamente “partidária”. A escola normalmente é “partidária” da ideologia da classe dominante, uma vez que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante, conforme salientam Marx e Engels (1996). O partidarismo que o ESP identifica e pretende combater não é o partidarismo que permeia as contraditórias relações sociais que se estabelecem na escola, mas é o partidarismo que se opõe à ideologia dominante. O ESP combate o conhecimento crítico e desvelador daquela ideologia, a qual perpetua a exploração, dominação e opressão de uma minoria sobre a maioria.

Além da criminalização do(a)s docentes, prevista em diversos PL, um deles, o PL 246/19, traz um elemento novo: amplia-se a criminalização ao(à)s estudantes, conforme estabelece o artigo 8º: “É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária”. Busca-se proibir que estudantes exerçam atividades políticas em agremiações que possuem natureza política.

O PL 246/2019, em comparação com os anteriores, aprofunda o cerceamento às liberdades democráticas no ambiente escolar, sendo mais enfático nas proibições tanto ao(à)s docentes e estudantes, incluindo novos artigos que não constam nos antecessores. Além da proibição citada acima, há a viabilização de gravação de aulas pelo(a)s aluno(as) para posterior fiscalização dos pais e das mães, previsão de configuração de ato de improbidade administrativa atribuído às escolas e ao(à)s docentes que não fixarem ou retirarem cartazes que comunicam os princípios do PESP. Além disso, prevê, ainda, a criação de um canal para denunciar quem descumprir a lei.

Chama a atenção o artigo 3º que veda o “uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa”, supondo, mais uma vez, que professor e professora subjugam estudantes, desenhando-o(a)s como seres manipuladores,

o que acarreta um desgaste na sua imagem profissional, ao invés de viabilizar meios para sua valorização, conforme estabelece o artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Tal como foi afirmado, nos PL há a proposta de afixação de cartazes nas salas de aulas, de professores e dependências das escolas com os chamados “deveres dos professores”, a saber:

1. O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
2. O Professor não favorecerá ou prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3. O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa, isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
5. O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6. O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Aqui, novamente, uma flagrante contradição expressa no item 5 em comparação com o princípio da pluralidade de ideias que consta nos PL 867/2015 (art. 2º inciso II) e 246/2019 (art. 1º inciso III), pois, se o(a) professor(a) deve respeitar “o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” e os pais e as mães têm convicções diferentes, cada estudante teria acesso apenas a uma ideia, negando-lhe, assim, o direito a pluralidade de ideias sobre os temas religiosos e morais, os quais, por sua vez, tem uma base teórica e filosófica.

O significado nefasto do “Escola sem Partido” e suas articulações com a mercantilização da educação

O significado mais profundo do ESP e de suas implicações na atividade docente fica visível em sua articulação com o atual projeto do capital para a educação, o qual, por sua vez, ganhou relevo com a vitória de um candidato de extrema-direita para a Presidência da República e as subseqüentes indicações de pessoas ligadas ao ESP e militares para cargos importantes do Ministério da Educação.

O ESP reflete os interesses de um setor da classe dominante que pretende imprimir à educação um papel não apenas conservador, mas extremamente reacionário, tanto do ponto de vista da formação dos alunos e da veiculação da ideologia, como também do cerceamento das liberdades democráticas e da perseguição às ideias consideradas progressistas ou de esquerda, configurando uma reedição da inquisição medieval.

Os projetos Escola sem Partido, em todas as suas versões, e seus apensados, vistos isoladamente, já nos causam espanto, tanto pela existência em si de projetos com essas características quantos por suas proposições. Analisados à luz da conjuntura e do avanço da agenda privatizante e mercantilizante da educação, os projetos em questão tornam-se mais virulentos ainda, pois expressam um conjunto de modificações na legislação educacional como um todo, com profundos impactos na atividade docente.

Freitas (2018, p. 28) chama a atenção para as articulações entre os projetos que visam ao cerceamento da liberdade docente e aqueles que objetivam atribuir um caráter mais mercantil à educação. Nesta linha de raciocínio, seria

[...] compreensível que movimentos destinados a cercear a liberdade docente como o ‘Escola sem Partido’ [...] estejam simultaneamente presentes à implementação acelerada das reformas constitucionais e do Estado, após 2016, incluindo a reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial. Tais iniciativas têm a mesma origem ideológica: o neoliberalismo [...].

A reforma da educação, a qual se refere Freitas (2018), é um conjunto de medidas de política educacional que vêm sendo implementadas desde os anos 1990, sendo aprofundadas e aceleradas após 2016, e que visam padronização curricular, aplicação de processos de avaliação em

larga escala e profissionalização do ensino médio. Essas medidas se concretizaram, recentemente, por meio da contrarreforma do ensino médio (Lei 13.415/17) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tematizadas em outros materiais do ANDES-SN.

O PESP não tem sustentação teórica, jurídica e pedagógica. Nega a educação como práxis humana e como um ato político e a escola como um espaço de disputa de projetos e de contradições. Simplifica a natureza política da prática educativa ao reduzir a política à dimensão partidária e a produção do conhecimento à doutrinação. Essa visão aniquila todas as chances de que os temas não ligados ao conteúdo técnico de cada matéria sejam trabalhados em sala, revelando claramente seu viés neotecnicista.

As resistências

**FRENTE
NACIONAL
ESCOLA SEM
MORDAÇA**

Entre as iniciativas de resistência, destaca-se a constituição da Frente Nacional Escola sem Mordaça em 2016, como parte das deliberações do II Encontro Nacional de Educação (II ENE), realizado em Brasília (DF). A Frente reúne, principalmente, entidades sindicais e estudantis ligadas à Educação, bem como movimentos e organizações que se contrapõem ao ESP. Assim como a Frente Nacional, foram organizadas frentes semelhantes em vários estados do País. Ao longo do ano de 2018, a Frente acompanhou a tramitação do PL 7180/14 na comissão Especial da Câmara dos Deputados até ser encaminhado para arquivamento. As informações sobre a Frente e suas iniciativas podem ser encontradas no seu site⁹, o qual oferece, também, orientações jurídicas e políticas para pessoas que são vítimas de perseguição pelo ESP e seus diversos agentes.

Outra iniciativa muito importante foi a criação do Movimento Educação Democrática¹⁰, do qual o professor Fernando Penna (UFF) tem sido um dos principais porta-vozes, inclusive, nos debates e enfrentamentos com o próprio Miguel Nagib em diversas ocasiões. Importante ressaltar que o referido Movimento passou a integrar a Frente Nacional Escola sem Mordaça no ano de 2018, constituindo um significativo reforço.

Há também a página de Facebook denominada de “Professores

contra o Escola sem Partido”, que “reúne todos aqueles que estão se mobilizando contra o Programa Escola Sem Partido e em defesa da autonomia docente e de uma escola democrática!”, segundo a descrição da própria página¹¹.

Em se tratando da produção teórica, há muitas análises de grande relevância, mas podemos citar duas: *“Escola ‘sem’ Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”*, organizada por Gaudêncio Frigotto (2017) e *“Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido”*, organizada por Fernando Penna, Felipe Queiroz e Gaudêncio Frigotto (2018).

Vale registrar, ainda, que o Supremo Tribunal Federal (STF) referendou liminar concedida pela ministra Cármen Lúcia na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 548, para assegurar a livre manifestação do pensamento e das ideias em universidades, a qual se manifestou afirmando que: “Impedir ou dificultar a manifestação plural de pensamento é trancar a universidade, silenciar estudantes e amordaçar professores”, segundo noticiou o site do STF¹².

O conservadorismo vem ganhando corações e mentes da classe trabalhadora por meio de proposições simplistas para problemas complexos em meio a uma acirradíssima disputa ideológica. Portanto, nessa disputa, precisamos reforçar a resistência em todas as arenas, a política, a jurídica, a teórica, a midiática, para derrotar esse avanço obscurantista contra a escola, a ciência, o conhecimento, professores e professoras e estudantes, contra os direitos sociais e democráticos e reafirmarmos a defesa de uma escola pública, gratuita, laica, crítica, democrática e socialmente referenciada.

³ Miguel Francisco Urbano Nagib (Mogi das Cruzes, 9 de novembro de 1960) é um advogado brasileiro, conhecido por ser fundador e líder do movimento Escola sem Partido, fundado em 2003, e idealizador do texto que originou diversos projetos de lei homônimos. É procurador do Estado de São Paulo desde 1985 e foi assessor de ministro do Supremo Tribunal Federal de 1994 a 2002. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Miguel_Nagib. Acesso em: 6/3/2019.

⁴ A tramitação em caráter conclusivo significa que, após aprovação na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, o PL não seria submetido à votação no plenário da Câmara, sendo encaminhado diretamente para apreciação no Senado Federal.

⁵ É importante assinalar que o PL 6005/2016 foi apresentado com a finalidade de inverter os termos do debate realizado pelos proponentes do ESP. Ao invés de tentar coibir a liberdade de ensinar e aprender, a proposta de Jean Wyllys garantia tal liberdade.

⁶ Conferir tramitação do PL 7180/2014 relativa ao dia 30 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 6/3/2019.

⁷ PL 7181/2014 (deputado federal Erivelton Santana – PSC-BA) – Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal; PL 867/2015 (deputado federal Izalci Lucas – PSDB-DF) – Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”; PL 6005/2016 (deputado federal Jean Wyllys – PSOL-RJ) – Institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional; PL 502/2019 (deputadas federais Talíria Petrone – PSOL/RJ, Luiza Erundina – PSOL-SP, Fernanda Melchionna – PSOL/RS, Sâmia Bomfim – PSOL/SP e outros); PL 246/2019 (deputada federal Bia Kicis – PSL-DF e outros) – Institui o “Programa Escola sem Partido”; PL 1859/2015 (deputado federal Alan Rick – PRB-AC e outros) – Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96; PL 5487/2016 (deputado federal professor Victório Galli – PSC-MT) – Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes; PL 10577/2018 (deputado federal Cabo Daciolo – PATRI-RJ) – Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil; PL 10659/2018 (deputado federal delegado Waldir – PSL-GO) – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas; PL 8933/2017 (deputado federal pastor Eurico – PHS-PE) – Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais; PL 9957/2018 (deputado federal Jhonatan de Jesus – PRB-RR) – Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para coibir a doutrinação na escola; PL 5854/2019 (deputado federal Hélio Lopes – PSL-RJ) – Dispõe sobre a necessidade de autorização por escrito de pais ou responsáveis para que menores de dezoito anos participem de manifestações durante o horário de aula; PL 10997/2018 (deputado federal Dagoberto Nogueira – PDT/MS) – Institui a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar; PL 1189 (deputada Natália Bonavides – PT-RN) – Institui o programa “Educação Democrática”; PL 2692/2019 (deputado Otoni de Paula – PSC-RJ) – Insere o art. 13-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; PL 5039/2019 (deputado federal Igor Kannário – DEM-BA) – Dispõe a livre manifestação do pensamento na atividade docente em ambiente de ensino-aprendizagem, sendo vedado o registro em multimídia pelo discente, sem autorização do professor; PL 258/2019 (deputado federal pastor Eurico – PATRI-PE) – Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar; PL 375/2019 (deputado federal Alexandre Padilha – PT-SP) – Acrescenta os § 3º e 4º ao art. 1º e os arts. 3-A e 80-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a liberdade de opinião e pensamento e dá outras providências, denominado Projeto de Lei Escola Livre; PL 3674/2019 (deputado federal Hélio Lopes – PSL-RJ) – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino; PL 3741/2019 (deputada federal Fernanda Melchionna – PSOL-RS, deputado federal David Miranda – PSOL-RJ, deputada federal Sâmia Bomfim – PSOL-SP) – Cria o Programa Escola sem Discriminação de educação para o combate à violência contra LGBTs voltado a professores de instituições públicas e dá outras providências; PL 4961/2019 (deputado federal Denis Bezerra – PSB-CE) – Acrescenta inciso ao art. 12 da Lei nº 9.394, de 1996, para determinar que os estabelecimentos de ensino incluam, em seus regimentos e estatutos, normas de valorização da diversidade cultural, social e de combate a qualquer forma de discriminação.

⁸ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/faq>. Acesso em 6/12/2019.

⁹ <https://www.escolasemmordaca.org.br/>.

¹⁰ A associação foi criada para reunir pessoas de todo Brasil e articular grupos na mobilização

por uma educação democrática e pela escola pública, conforme apresentação na página do Facebook que leva o mesmo nome. Conferir: <https://www.facebook.com/moveducaodemo-cratca/>.

¹¹ Conferir: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/>.

¹² STF referenda liminar que garantiu livre manifestação de ideias em universidades. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=394447>. Acesso em: 25/03/2019.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15/12/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017. Reforma do Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 15/12/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei 7180/14*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em 15/12/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Substitutivo ao Projeto de Lei 7180/14*. Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender, a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIII e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/documentos/outros-documentos/substitutivo-ao-pl-7180-14>. Acesso em: 15/12/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL Nº 246/2019*. Institui o “Programa Escolasem Partido”. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 15/12/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL Nº 867/2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15/12/2019.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. 2 ed. Expressão Popular: São Paulo, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaca aos educadores. 2016. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em: 15/12/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. *Então, para quê o Programa?* Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/FAQs/>. Acesso em: 15/12/2019.

PENNA, Fernando de Araújo. *O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional*. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

Sites consultados

<http://www.programaescolasempartido.org/>.

<http://www.escolasemmordaca.org.br/>

EDUCAÇÃO DOMICILIAR: A ALIENAÇÃO COMO NORTE DO CAPITAL



Nos últimos anos, temos vivenciado, nacional e internacionalmente, um acirramento da luta de classes que tem se explicitado, em especial, por intermédio de contínuos embates ideológicos decorrentes, de antagônicos pontos de vista acerca do que é a sociedade, a nossa realidade social e, adicionalmente, do que é educação. Nesses espaços de tensionamento, a esquerda tem sido constante e fortemente atacada, principalmente pela difusão intencional de representações enviesadas acerca do que seja a busca pela superação de uma sociedade de classes fundamentada na propriedade privada.

No tocante à Educação, temos experienciado um intenso e acalorado embate atinente tanto à finalidade do trabalho educativo, quanto à modalidade educacional que, historicamente, no cenário nacional, tem se caracterizado no interior do ambiente institucionalizado da escola. Esse debate tem sido levantado recentemente a partir da proposta do atual governo federal de regulamentar a chamada “educação domiciliar”.

A educação domiciliar, ou *homeschooling*, conforme denominação utilizada na América do Norte, é a defesa da total responsabilização da família pela formação acadêmica de crianças e jovens atendidos por tutores ou pelos próprios pais que mobilizam estratégias diversas para levar a termo o processo educativo, seguindo ou não um currículo formal. As famílias brasileiras apoiadoras dessa modalidade educacional inspiram-se, especialmente, no modelo estadunidense – país em que o movimento tem apresentado níveis de crescimento – e, em geral, se fundamentam em preceitos religiosos evangélicos, contando com o apoio da *Home School Legal Defense Association* (HSLDA), principal associação em defesa do *homeschooling* nos EUA, junto à Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) e aos operadores do Direito no Brasil a fim de regulamentar a prática em nosso país.

A ANED é uma instituição sem fins lucrativos, fundada no ano de 2010, por iniciativa de um grupo de famílias brasileiras que defendem sua autonomia educacional, ou seja, a prioridade da família no direito de escolher o gênero de instrução aos seu(a)s filho(a)s. Segundo informações contidas no *site* da Associação¹³, os objetivos principais da instituição são: 1) promover a defesa do direito da família à educação domiciliar no Brasil, através da representação coletiva dos associados junto às autoridades, aos órgãos e entidades pertinentes; 2) promover a divulgação da educação domiciliar à sociedade brasileira, através de ações e atividades informativas, tais como artigos, estudos, cursos, palestras, simpósios, *workshops*, seminários, debates, audiências públicas e privadas, e outros meios de comunicação; 3) promover a integração e cooperação entre as famílias educadoras, fornecendo-lhes o suporte necessário para esse fim.

O elemento central do argumento de tais famílias é a liberdade de escolha dos pais ou do(a)s responsáveis e o seu direito de deliberarem sobre o que consideram a alternativa educacional mais adequada para seus filhos e filhas. A liberdade é tomada por eles como um elemento essencial do sistema democrático, no qual os direitos individuais dos pais e a necessidade da sociedade em defendê-los surgem contra a potencialmente nociva e injustificada intervenção estatal em suas decisões. Em outras palavras, tal qual a lógica neoliberal, a presença do Estado é vista como algo negativo para a educação. Sujeitos favoráveis ao *homeschooling*

posicionam-se contrariamente ao Estado “monopolizador” da direção da educação escolar e favoravelmente ao ensino livre da compulsoriedade da escola.

Nota-se que a defesa da educação domiciliar é mais um projeto do capital para a educação em, pelo menos, dois princípios. Em primeiro lugar, na concepção de liberdade defendida pelos seus proponentes. Sabemos, conforme vivenciamos no interior do sistema capitalista, que a liberdade sempre é a liberdade para que o capital possa avançar em seus processos de exploração do trabalho, de extração de mais-valia, de assenhoreamento das riquezas materiais e ideativas que deveriam pertencer a toda a humanidade.

Damesma forma, a educação domiciliar contribuiu para o processo de mercantilização da educação. Junto com o *homeschooling* há o crescimento, a expansão e a modernização de um grande mercado formado por editoras, comerciantes de materiais específicos e sujeitos que vendem as “melhores” estratégias de educação domiciliar, gerando lucros substantivos, inclusive em nível internacional.

As tentativas de regulamentar a educação domiciliar e o Projeto de Lei nº 2.401/2019

As tentativas de ataque à educação formal e ao trabalho docente representadas pela regulamentação da educação domiciliar ganharam visibilidade em anos recentes, especialmente a partir de um julgamento realizado pelo STF em 2018. No entanto, antes disso, desde 2012, já existiam diferentes projetos de lei tramitando na câmara de deputados e no senado com a finalidade de alterar o ECA e a LDB e, assim, regulamentar a prática de *homeschooling*¹⁴.

O julgamento do STF em 2018 tem raízes na tentativa de uma família de Canela (RS) de derrubar decisão da Secretaria de Educação do município que orientava a matrícula de uma aluna de 11 anos em uma escola. A família queria retirar a criança da escola por esta colocar na mesma sala de aula crianças de idades diferentes e por discordar de supostas “imposições pedagógicas”, como o ensino do evolucionismo. Aqui, se percebe que a militância em favor do *homeschooling* encontra no fundamentalismo religioso um importante aliado.

Em 12 de setembro de 2018, o STF julgou a tentativa de regulamentar a educação domiciliar e, com exceção do voto do

relator, ministro Luís Roberto Barroso, a ação foi rejeitada pela maioria dos ministros. Porém, com a eleição de Jair Bolsonaro, a militância fundamentalista encontrou uma renovação de suas forças em favor da educação domiciliar.

Em cerimônia comemorativa dos 100 dias de governo Bolsonaro, realizada em 11 de abril de 2019, o ensino domiciliar entrou na agenda do dia com o Projeto de Lei (PL) assinado pelo Presidente e que contou com forte contribuição do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.



O PL, de iniciativa do Poder Executivo e registrado sob o n. 2.401/2019, dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar no âmbito da Educação Básica e altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que prevê como dever dos pais ou responsáveis a matrícula de crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Também altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), que prevê o direito à educação atrelado ao acesso de crianças e adolescentes a escolas públicas e gratuitas e próximas de sua residência.

Em seu Art. 2º, o PL prevê que os pais ou responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será

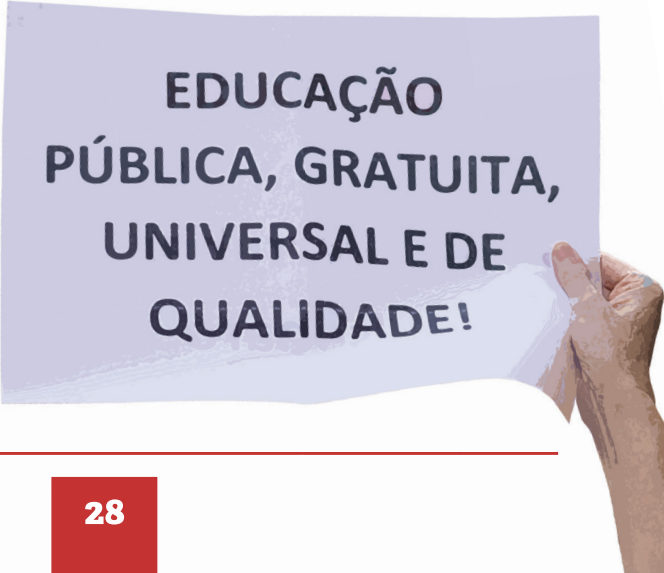
ministrada aos seus filhos e suas filhas e plena liberdade de opção entre a educação escolar e a domiciliar, assegurando, conforme consta no Art. 3º, a isonomia de direitos entre o(a)s estudantes independentemente do regime adotado.

Segundo consta no PL, a opção pela educação domiciliar deve ser formalmente efetuada pelos pais ou pelo(a)s responsáveis legais do estudante, por meio de uma plataforma virtual do Ministério da Educação (MEC), a ser criada no prazo de até 150 dias contados da data de publicação da lei.

Após análise do cadastro – que, importa destacar, contará com um plano pedagógico individual, proposto pelos pais ou responsáveis legais do estudante, além de outros documentos – e aprovação do MEC, o(a) estudante receberá um número de matrícula que comprovará a opção pela educação domiciliar. A renovação do cadastro na plataforma virtual deve ser realizada anualmente, com a inserção do plano pedagógico referente ao novo ano letivo. Além disso, deve ser mantido um registro periódico das atividades pedagógicas do(a) estudante, conforme disciplinado posteriormente pelo MEC, o qual será responsável pela supervisão e avaliação da educação domiciliar.

A avaliação, segundo prevê o PL, ocorrerá anualmente e se baseará nos conteúdos relativos ao ano escolar correspondente à idade cronológica do(a) estudante, e em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com possibilidade de avanço nos cursos e nas séries. Nota-se aqui, que a proposta de educação domiciliar se sustenta a partir dos retrocessos implementados por ataques anteriores.

Caso o desempenho do(a) estudante seja insatisfatório, será oferecida uma prova de recuperação. O PL prevê, ainda, que o MEC regulará a cobrança de taxa para fins de custeio das avaliações e estabelecerá as hipóteses de isenção de pagamento.



**EDUCAÇÃO
PÚBLICA, GRATUITA,
UNIVERSAL E DE
QUALIDADE!**

Atualmente, o PL tramita na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados e distribuído às Comissões de Direitos Humanos e Minorias; Seguridade Social e Família; Educação; Finanças e Tributação; e Constituição e Justiça e de Cidadania, e será objeto de análise de uma Comissão Especial criada para avaliar a matéria.

Ensino Domiciliar versus Emancipação Humana

O ANDES-SN, ancorado em sua defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada, combate a educação domiciliar.

Além disso, a educação domiciliar, tal como ressaltou a decisão do STF, é ilegal. No Brasil, a legislação coloca a educação como um direito de todos. O art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), afirma que a educação é um direito social que deve ser garantido pelo Estado. Por sua vez, a LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 6º, regulamenta o dever dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, ficando estabelecida, portanto, a obrigatoriedade de crianças e jovens frequentarem a instituição escolar, estando sujeitos a ações judiciais os pais que não cumprirem essa responsabilidade. Em função disso, o ensino domiciliar não seria possível.

A escolarização, nesse sentido, em conformidade com a Constituição Federal, é compulsória a todos os cidadãos e cidadãs e é assim compreendida, pois possui uma função socializadora fundamental à vida em sociedade. Configurando espaço de ensino e de aprendizagem, a escola, dentre outras funções, faculta ao sujeito vivências com a diversidade, com a pluralidade cultural, e o convida a exercitar o acolhimento da alteridade. O contraponto construído a partir de diferentes representações de mundo, cujos valores e crenças não necessariamente são compartilhadas pelos pais ou responsáveis, é essencial à formação integral do indivíduo, sob pena de se compreender a vida a partir de um olhar único, centrípeto, potencializando alienações, com as quais se alimenta o sistema capitalista. Assim, retirar a criança da escola não é apenas um ato que facilita o fundamentalismo, mas, também, empobrece a constituição da personalidade de crianças e adolescentes, ao retirar a possibilidade da criança de conhecer produções culturais diferentes daquelas que predominam em sua família.

A formação integral é aquela que inclui formação geral, formação para o trabalho e formação corporal, abrangendo a moral, a ética, a estética, a educação física, a criação intelectual, artística, os conhecimentos científicos, a compreensão da sociedade e do mundo. Tudo isso é limitado ou negado na educação domiciliar, pois esta empobrece ou barra o acesso e a apropriação de conhecimentos primordiais tanto para o mundo do trabalho quanto para a vida, uma vez que a mediação, realizada pela escola, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano se perde no espaço familiar, reduzindo a vida das crianças e do(a)s adolescentes à esfera do cotidiano e, assim, limitando as possibilidades de desenvolvimento da individualidade humana.

Quando as relações sociais capitalistas, materializadas na modalidade de educação domiciliar, impedem o indivíduo de se relacionar conscientemente com as experiências histórico-culturais, com o patrimônio social, potencializa-se a alienação e o empobrecimento da individualidade humana.

Assim, o ANDES-SN se coloca na defesa de uma concepção de educação escolar que contribui para a formação humana do indivíduo, estabelecendo mediações entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da objetivação do gênero humano.

Somente a partir desses processos de ensino e de aprendizagem específicos do espaço escolar, ocupado com conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, conhecimentos estes transformadores da subjetividade dos estudantes, da maneira como percebem a realidade, colocando-os em conexão com a história da humanidade, é possibilitado ao indivíduo desenvolver-se plenamente e protagonizar a transformação da ordem social com vistas a uma vida com mais sentido.

O(a)s adolescentes têm de conhecer as distintas possibilidades de futuro. Para tanto, precisam de conhecimentos das Ciências Sociais, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, porque o domínio da cultura, além de proporcionar tal conhecimento, constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. O não domínio dos conteúdos culturais resulta em vulnerabilidade por parte da classe trabalhadora em relação aos dominadores que, por sua vez, se servem exatamente desses

conteúdos para legitimar e efetivar a sua dominação. Então, dominar o que os exploradores dominam é condição de libertação. Assim sendo, a educação escolar é ferramenta crucial para a luta promotora da passagem da desigualdade à igualdade social.

Eis o serviço que a educação domiciliar presta à luta classista: desarmar o povo por meio da potencialização da alienação em detrimento de sua emancipação e libertação, mantendo-o refém da ideologia dominante, do imediatismo e do pragmatismo da vida cotidiana.

Nesse sentido, enfatizamos: o Projeto de Lei n. 2.401/2019 e outras tentativas de regulamentar a educação domiciliar empobrecem a educação formal do(a)s jovens da classe trabalhadora que têm na escola, na maioria das vezes, o único lugar para a apropriação de conhecimentos centrais para a compreensão crítica da realidade natural e social. Se aprovado, assim como outras propostas de reforma anunciadas no primeiro ano de governo de extrema-direita, removerá obstáculos que ainda colocam algum limite à exploração da classe trabalhadora no Brasil.

¹³ Disponível em: <https://aned.org.br/pages>. Acesso em: 17 maio 2019.

¹⁴ Na Câmara dos Deputados, os projetos que buscam modificar ECA e/ou LDB para regulamentar a educação domiciliar são: PL 3.179 de 2012, apresentado por Lincoln Portela (PL/MG); PL 3.261 de 2015 apresentado por Eduardo Bolsonaro (PSL/RJ); e PL 10.185 de 2018, apresentado por Alan Rick (DEM/AC). No senado constam: PLS 490 de 2017 e 28 de 2018 de Fernando Bezerra Coelho (MDB/PE).

REFERÊNCIAS

ANED. *Principais objetivos*. Disponível em: <https://aned.org.br/pages>. Acesso em: 17/05/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL 2401/2019*. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 17/05/2019.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17/05/2019.

BRASIL. *Lei 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17/05/2019.

ESCOLAS MILITARIZADAS: UM PASSO ADIANTE PARA O CAPITAL



Introdução

Em 25 de abril de 2019, no Centro Educacional 07 de Ceilândia (DF), policiais responsáveis pela monitoria do(a)s aluno(a)s agrediram fisicamente aluno(a)s durante um tumulto no intervalo. Dentre as agressões, o(a)s aluno(a)s relataram e documentaram: um policial arremessando um aluno no chão, a aplicação de um “mata-leão” e a imobilização física no chão. Além disso, os alunos relatam xingamentos e desqualificações cotidianos na escola¹⁵. Em outro episódio de violência e arbitrariedade, em 18 de outubro de 2019, no Colégio da Polícia Militar de Goiás João Augusto Perillo situado na Cidade de Goiás (GO), aproximadamente 40 aluno(a)s foram conduzidos ao banheiro e submetidos a revista íntima, isto é, deveriam ficar nus e fazer agachamento 5 vezes, enquanto um policial observava. O procedimento foi realizado, sem aviso prévio

aos pais e sem notificação ao Conselho Tutelar, supostamente para tentar coibir o tráfico de drogas na instituição¹⁶.

No dia 27 de agosto de 2019, o professor Anderson Pimenta Rodrigues no Colégio da Polícia Militar 1 de Manaus (AM), após se recusar a assinar um livro de ocorrências, foi agredido fisicamente por um tenente-coronel e posteriormente conduzido por três policiais militares para uma sala. Dentro da sala, segundo relato do professor, uma arma foi apontada para a sua cabeça e diferentes modalidades de tortura psicológica foram realizadas. Por conta disso, o professor relata: “Emagreci 10 quilos, desenvolvi síndrome do pânico, sofro de insônia. Estamos mexendo com o alto escalão da polícia, é impossível não ter medo”¹⁷. Vale destacar, que desde 2014, o Ministério Público do Estado do Amazonas acumula mais de 120 denúncias de abusos morais e sexuais nas 16 unidades militarizadas existentes. Todavia, a apuração caminha lentamente, pois é emperrada pelo corporativismo da Polícia Militar¹⁸.

Os relatos citados aqui demonstram uma minúscula parte das nefastas consequências do processo de militarização das escolas no Brasil. O estado de Goiás foi pioneiro no processo de militarização das escolas, mas hoje existem escolas militarizadas em quase todos os estados do país. A expansão da militarização encontrou na eleição de Jair Bolsonaro uma força fundamental. Por meio de diferentes medidas, o governo Bolsonaro pretende duplicar o número de escolas militarizadas existentes no país.

Com a transferência da gestão das escolas para forças militares, o capital encontra um terreno fecundo para realizar seu projeto de educação. As escolas militarizadas, além de promoverem a privatização da educação (por meio da cobrança de taxas “voluntárias”) contribuem para fortalecer concepções empreendedoras e domesticadoras de educação no interior das instituições escolares.

Em franca expansão, o processo de militarização das escolas expressa um gravíssimo retrocesso na luta em defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Ele expressa a retomada de uma característica fundamental do capitalismo no Brasil: o tratamento da “questão social” como um caso de polícia, tal como afirmou Washington Luís, ex-presidente da República Velha que não disfarçava sua repulsa à classe trabalhadora.

A prevalência da polícia e dos abusos de poder foi e tem sido uma

marca de uma formação social capitalista dependente que exige a superexploração da classe trabalhadora. Acentuando os problemas de nossa sociedade há a dupla herança histórica que favorece as respostas violentas e policiaiscas à “questão social”: em primeiro lugar, o racismo estrutural que nasce com a dívida não-paga ao povo negro por sua exploração por meio da escravidão; em segundo lugar, a transição democrática incompleta que possibilitou a sobrevivência de instituições e valores que predominaram durante a ditadura empresarial-militar, especialmente a Polícia Militar.

Os efeitos da crise estrutural do capital sobre a nossa sociedade acentuam a necessidade de respostas autoritárias, violentas e militarizadas produzidas pela classe dominante. Para implementar uma agenda de austeridade e fazer a classe trabalhadora pagar pela crise, a extrema-direita aplica um programa ultraliberal para a sociedade com uma agenda profundamente conservadora e autoritária.

Parte desta agenda autoritária se expressa no crescimento da força do sistema judiciário, com ações arbitrárias como vimos no caso da “Vaza-Jato” e das prisões políticas de Rafael Braga e diversos outros militantes dos movimentos sociais. Também se identifica pela ampliação do sistema penitenciário e a importância cada vez maior de uma política de segurança pública punitivista que tem se expressado no crescimento do número de mortes por operações militares ou na aprovação do suposto pacote anticrime de Sérgio Moro. Finalmente, se expressa pela forte presença de quadros militares em todos os escalões do governo federal. Estes exemplos, junto com a expansão das escolas militarizadas, explicitam o complexo processo de militarização da “questão social”. Mais do que nunca, o Estado trata o pauperismo da classe trabalhadora como um problema militar e policial.

Por isso, combater as escolas militarizadas não é parte apenas da agenda de todas e todos que lutam em favor de uma escola pública que possibilita a formação humana e a apropriação da cultura pela classe trabalhadora, mas, também, daquelas e daqueles que lutam contra o genocídio do povo negro e em defesa das reduzidas conquistas democráticas obtidas após o fim da ditadura empresarial-militar.

O processo de militarização das escolas

As escolas militarizadas são diferentes das escolas militares. Estas são escolas criadas para formar quadros das forças militares. Atualmente, existem 13 colégios militares mantidos pela União e que são geridos pelo Exército, além de diversas outras escolas ligadas às polícias e aos bombeiros militares. Vale ressaltar que o Supremo Tribunal Federal considerou legal, em decisão de 24 de outubro de 2018, a cobrança de mensalidades nos colégios militares que ofertam ensino fundamental e ensino médio. Já as escolas militarizadas ou “Escolas Cívico-Militares”, tal como seus defensores nomeiam, são escolas públicas que tiveram a sua gestão transferida para forças militares, especialmente a Polícia Militar.

Os defensores da militarização das escolas recorrem a diversas justificativas. Há, pelo menos, cinco argumentos que são empregados em defesa desse processo: (1) o crescimento da insegurança de uma sociedade que exige intervenções militares para vencer o “banditismo”; (2) o entendimento de que problemas como a violência escolar só podem ser resolvidos por meio da disciplina militar, ou seja, a educação de crianças e jovens não melhora com políticas pedagógicas e investimento em educação, mas com a entrega da gestão das escolas para uma instituição disciplinadora, a Polícia Militar; (3) as escolas militarizadas supostamente são de melhor qualidade e, por isso, podem resolver os problemas de evasão ou fracasso escolar; (4) a juventude ou a adolescência é concebida como uma fase anormal caracterizada pela quebra de limites e, por isso, a melhor resposta viria de uma força que oferece tradição, valores sólidos firmes e que pode moralizar as supostas pulsões patológicas de adolescentes; (5) há uma demanda popular pela implementação de escolas militarizadas, já que estas apresentam resultados positivos.

Nota-se que problemas extremamente complexos, como décadas de precarização das escolas públicas, violência escolar, evasão escolar, desenvolvimento infantil e outras contradições das políticas educacionais na atualidade, recebem uma resposta simplista: deixar que forças militares imponham ordem e disciplina. Todavia, as narrativas de “sucesso” das escolas militarizadas omitem os diversos casos de violência e abusos implementados no cotidiano da escola contra professore(a)s e aluno(a)s. Também são omitidas duas

informações importantes: (1) boa parte das escolas militarizadas que apresentam “bom desempenho” já eram conhecidas como “escolas de qualidade”; e, mais importante, (2) as escolas militarizadas passam a contar com financiamento diferenciado que resulta da cobrança de taxas ou de programas de financiamento que incentivam a adesão ao modelo militarizado – o que demonstra, indiretamente, como o problema da qualidade da educação está relacionado com o seu financiamento.

É interessante analisar o caso de Goiás, pois é o estado que possui o maior número de escolas militarizadas e porque ilustra como o processo de militarização resulta de uma síntese entre aquilo que herdamos da ditadura empresarial-militar e a agenda conservadora e neoliberal do capital para a educação¹⁹.

No estado de Goiás, as raízes do processo de militarização remontam às ações do governador biônico Irapuan Costa, o qual aprovou a lei 8.125, de 18 de junho de 1976, que tratava da organização básica da Polícia Militar de Goiás (PM-GO) e previa a criação de uma diretoria de ensino voltada à formação de quadros da instituição. Décadas mais tarde, em 1998, por meio da portaria 604, de 19 de novembro, o governo de Goiás implementa uma mudança crucial: a diretoria vira uma “Direção de Ensino, Instrução e Pesquisa” e passa a ter a finalidade de atender dependentes do corpo de oficiais da PM-GO, ofertando, para tal público, o ensino fundamental e médio. Isto



ocorre com autorização do Conselho Estadual de Educação, instância que aprovou a oferta de ensino fundamental e médio para 440 alunos em seis salas de aula do Colégio da Polícia Militar de Goiás.

Marconi Perillo (governador de Goiás entre 1999-2006 e, posteriormente, entre 2011-2018 pelo PSDB) foi quem concretizou e materializou a criação de diversas unidades escolares da Polícia Militar. Utilizando os precedentes anteriores, mas ultrapassando diversos limites legais, em seus governos, Marconi Perillo, autorizou a criação de diversos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG), ofertando vagas para civis, utilizando professor(a)s concursado(a)s na rede estadual de educação e entregando o espaço físico de escolas públicas para a gestão da PM. Apesar do Conselho Estadual de Educação ter autorizado em 1998 a criação de apenas uma escola militar, o governador em seu primeiro ano de governo, 1999, criou seis escolas militarizadas que foram legalizadas apenas em 2001.

Em 2013, um ano depois de ter sua imagem manchada por escândalos de corrupção envolvendo o bicheiro Carlinhos Cachoeira, e um ano antes de uma disputa eleitoral, Marconi Perillo avançou no processo de militarização criando mais 18 escolas e anunciando, por meio do ofício mensagem 83/2013 para a Assembleia Legislativa de Goiás, que a militarização de escolas seria uma política prioritária de seu governo. No ofício há uma explícita indicação do espírito que guia todas as tentativas de militarização das escolas no país:

A instalação de colégios militares nas cidades do interior do Estado, do mesmo modo que na Capital, **constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, tendo em vista que, a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe por seu lamentável extravio para as hordas do crime**, daí, que essa medida vem sendo reclamada pela própria população, por meio formais de participação, inclusive, mediante listas de assinaturas²⁰.

Em 2015, reagindo a uma importante greve de professores da rede estadual de Goiás e buscando castigar “professores barderneiros”, Marconi Perillo anunciou a criação de novas escolas. Porém, diferentemente de outros documentos, o anúncio feito por meio do

ofício 57, de 2015, mostra a intencionalidade de transformar unidades existentes na rede estadual em colégios militares, isto é, o governo do estado passa para a defesa explícita da entrega de escolas da rede estadual para a PMGO, pois, supostamente, ela seria capaz de superar a incompetência dos educadores. Finalmente, em 2017, mais uma vez, antes de um ano eleitoral e buscando punir as lutas estudantis contra a transferência da gestão das escolas de Goiás para Organizações Sociais, o governo ampliou mais uma vez o número de escolas militarizadas.

Nota-se, portanto, a expansão acelerada que ocorreu em Goiás. Entre 2001 e 2018, houve um salto de seis para 78 escolas militarizadas, sendo que, apenas entre 2015 e 2018, houve a militarização de 51 escolas. No Brasil, os números também são preocupantes: até 2017, foram 203 escolas criadas por meio de decretos. Fora de Goiás, os estados com o maior número de escolas militarizadas, até 2018, eram Bahia e Minas Gerais. No Distrito Federal, em 2019, o governo do estado lançou um plano que prevê a militarização de até 36 escolas em quatro anos.

A partir de 2019, vemos um salto de qualidade na organização do processo de expansão de escolas militarizadas. Jair Bolsonaro, presidente eleito em 2018, tomou diversas medidas que preparam uma nova expansão e que pretendem, no mínimo, duplicar o número de escolas militarizadas no país. Em primeiro lugar, no dia 2 de janeiro de 2019, por meio do decreto federal 9.665, foi criada a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, que pretende “promover parcerias com a PM, os bombeiros e o Exército”. Em seguida, o governo passou a estudar medidas para autorizar a utilização de militares da reserva em serviços públicos, especialmente na educação. Finalmente, em 5 de setembro de 2019, junto com o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, foi lançado o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), com a meta de implantar escolas militares por solicitação do estado ou município. O programa, tal como informado na página oficial, prevê a criação de 216 escolas militarizadas até 2023²¹. Cada escola que aderir ao programa receberá financiamento especial. Em 21 de novembro de 2019, o governo divulgou a lista das primeiras 54 escolas de quase todos os estados do país (com exceção de Espírito Santo, Piauí e Sergipe) que aderiram ao PECIM e, portanto, receberão, em 2020, cada uma, um milhão de reais. Após a implementação do programa, todos os estados no Brasil terão escolas militarizadas.

As consequências da militarização e a necessidade da luta

A difusão de escolas geridas por forças militares representa um conjunto de ataques ao projeto de educação pública e gratuita. Trata-se de um modelo profundamente excludente, domesticador e privatista de educação. Em última instância, é um profundo avanço no desmonte do Estado e na agenda conservadora.

Em primeiro lugar, as escolas militarizadas avançaram no processo de privatização da educação. No estado de Goiás, até o início de 2019, um levantamento realizado com 60 escolas geridas por militares, identificou que a cobrança de taxas “voluntárias” que variavam entre R\$ 60,00 e R\$ 125,00 mensais resultava em uma arrecadação mensal extra de, pelo menos, R\$ 4,5 milhões²². No estado do Amazonas, denúncias apuradas pelo Ministério Público, verificaram que escolas cobravam taxas de matrícula de até R\$ 600,00²³.

Apesar das contribuições serem chamadas de “voluntárias”, as famílias que não pagam as taxas têm denunciado inúmeras pressões para pagar, o que inclui dificuldades para manter crianças e adolescentes matriculados quando não realizam o pagamento²⁴. Apesar de inúmeras medidas e denúncias do Ministério Público de Goiás²⁵, as ações constrangendo famílias que não pagam a taxa voluntária são comuns e defendidas por gestores das escolas militarizadas. A cobrança de taxas, além de ilegal, retira o caráter público da educação, excluindo aquelas e aqueles que não podem pagar e possibilita que as escolas militarizadas se apresentem como diferenciadas daquelas que ainda são geridas pela Secretaria de Educação.

Além da cobrança de taxas voluntárias, a privatização se manifesta pela prática de venda de uniformes padronizados obrigatórios ou apostilas com preços altíssimos. Os uniformes remetem às fardas da PM, incluindo cores e brasões da corporação. Se um(a) aluno(a) não estiver com uniforme, ele(a) não pode frequentar a escola. Em Goiás, uma página especializada na venda de uniformes militares mostra que apenas um conjunto custa, no mínimo, R\$164,90²⁶. No Distrito Federal, apesar do governo ter prometido a distribuição gratuita de kits de uniformes militares, o edital publicado pelo governo revela que a distribuição de uniformes em um estado com apenas quatro escolas militarizadas custará para os cofres públicos mais de R\$ 120 milhões²⁷. Já no estado do Amazonas, o Ministério Público apurou que

apostilas obrigatórias eram vendidas por até R\$ 1.650,00²⁸, revelando um mercado profundamente lucrativo para os empresários que atuam na educação.

A segunda grande consequência é a implantação de uma gestão militar em escolas por sujeitos que não são educadores. O modelo varia em cada estado, mas sempre há pelo menos um alto comando da Polícia Militar responsável por parte fundamental da gestão escolar. Contra qualquer prática de gestão democrática, ao invés da eleição democrática de gestores, há nomeações realizadas pela Secretaria de Segurança Pública ou por alguma instância específica da Polícia Militar. Em alguns estados, a PM assume a responsabilidade por disciplinas específicas (educação física, música, etc.). A imposição de concepções herdeiras da ditadura empresarial-militar pela gestão militar se manifesta pela criação de disciplinas que tratam de temas “morais” ou “cívicos”. Em diversas regiões, professore(a)s relatam a interferência sobre a liberdade de ensinar.

A disciplina militar é explicitada na prática de dominar os corpos e mentes de aluno(a)s. Cortes de cabelo padronizados, proibição de uso de acessórios estéticos e regras morais rígidas são parte regular do funcionamento das escolas militarizadas. Há um sistema disciplinar que pode punir comportamentos, como mascar chiclete, deixar de cortar o cabelo, não prestar continência para militares, ter contato físico com outro(a) aluno(a) ou “tomar parte de manifestações de natureza política quando uniformizado”²⁹. Em última instância, muitas escolas militarizadas garantem um regime militarizado que coloca em prática os ideais defendidos pelos proponentes do Programa “Escola Sem Partido” sem que este tenha sido aprovado legalmente.

A implementação da gestão militar tem ainda outro efeito nefasto. Muitas escolas reservam vagas para dependentes de militares, demonstrando uma explícita seletividade arbitrária no processo de matrícula.

A militarização contribui para reproduzir o elemento central que caracteriza a atividade da Polícia Militar: o uso instrumental da violência. Esta passa a ser uma resposta comum à “indisciplina escolar”. Em **todos os estados** em que houve a militarização de escolas há, no Conselho Tutelar ou no Ministério Público, denúncias de múltiplas modalidades físicas e psicológicas de violência

praticadas por militares contra aluno(a)s, professore(a)s ou, até mesmo, pais.

Além da privatização da educação e da imposição de concepções herdeiras da ditadura empresarial-militar, as escolas militarizadas têm sido problematizadas pela submissão aos critérios do mercado. A imposição de práticas pedagógicas domesticadoras favorece a formação de uma mão de obra dócil. Ao mesmo tempo, há um explícito incentivo ao empreendedorismo em algumas escolas. Nelas, há, além das disciplinas voltadas à “formação” moral e cívica do(a) aluno(a), a criação de disciplinas de empreendedorismo que reproduzem um projeto de formação para o mercado.

Em última instância, o que se pode perceber é que o conjunto de consequências produzido pela militarização das escolas cria uma gravíssima diferenciação interna no sistema educacional. Há a elitização de um pequeno número de escolas voltado para um público que pode pagar taxas de anuidades ou mensalidades e comprar uniformes ou apostilas – normalmente setores inferiores da classe média que querem se diferenciar do restante da classe trabalhadora. A diferenciação se manifesta no sistema diferenciado de arrecadação e de gastos, também é responsável pela suposta qualidade diferenciada das escolas militarizadas. Tal como ressaltam Alves, Toschi e Ferreira (2018, p. 284):

Nesse aspecto convém destacar que as efetivas condições de funcionamento dos colégios militares são muito distintas das escolas estaduais: possuem excelente infraestrutura física, que mantém com as taxas que recebem dos familiares; contam com um substantivo reforço de pessoal, com altas funções gratificadas, para administrar e cuidar da disciplina; têm poder de administrar a permanência ou não dos alunos. Enquanto isso, as escolas estaduais convivem com a precariedade da infraestrutura, a falta de pessoal. Assim, a um pequeno grupo, o dos colégios militares, é garantida uma educação pública diferenciada, enquanto a maioria da população convive com a precariedade da escola e o abandono do poder público. Nesse processo, a desvalorização da escola pública vai acontecendo paulatinamente e a ela vai sendo atribuído um lugar social marginalizado na sociedade.

Em síntese, a militarização das escolas é parte do conjunto de respostas que o capital elaborou para enfrentar sua crise

estrutural. É parte de um processo mais amplo de militarização da vida cotidiana. Enfrentar o processo de militarização das escolas exige a construção de uma ampla unidade que reúna movimentos que lutam pela desmilitarização da sociedade brasileira e aqueles que cotidianamente têm defendido a recomposição do orçamento da educação pública (gravemente prejudicado pela aprovação da Emenda Constitucional 95/2016) e resistido aos diversos ataques à educação pública, gratuita e laica que se manifestam em documentos como os do Banco Mundial, da ONG “Escola sem Partido” e de outros agentes do capital. A barbárie militarista na gestão de escolas mostra que, hoje, a luta em defesa da escola pública é parte da luta por emancipação humana.

¹⁵ Há uma série de notícias e denúncias sendo analisada e documentada pelo Observatório da Militarização das Escolas do Distrito Federal criado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa do Distrito Federal (ver: <https://bit.ly/37rgJU7>). Todavia, até o momento, os principais documentos que comprovam as denúncias de violência em escolas militarizadas no DF têm sido divulgados pelo mandato do deputado distrital Fábio Félix (ver: <https://bit.ly/37w726Y>)

¹⁶ Ver, dentre outras notícias: <https://glo.bo/2QEJFkz>

¹⁷ Fonte: <https://bit.ly/2QlfOis>

¹⁸ Fonte: <https://bit.ly/36ncEzZ>

¹⁹ As principais referências para se analisar o processo de criação de “escolas cívico-militares” em Goiás são os trabalhos de: Alves, Toschi e Ferreira (2018); Garrido e Filpo (2018); Guimarães e Lamos (2018); Oliveira e Silva (2016); Santos e Pereira (2018); Veloso e Oliveira (2015). Todas as informações apresentadas a seguir foram retiradas das citadas fontes.

²⁰ Fonte: <https://portal.al.go.leg.br/arquivos/processos/2013002330.pdf>

²¹ Fonte: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>

²² Fonte: <https://bit.ly/2Qn7uPc>

²³ Fonte: <https://bit.ly/36kbc1j>

²⁴ Fonte: <https://bit.ly/37AParB>

²⁵ Fonte: <https://bit.ly/37vvрте>

²⁶ Fonte: <http://www.uniformecolegiomilitar.com.br>

²⁷ Fonte: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/02/pe_srp_12_2019_Edital.pdf

²⁸ Fonte: <https://bit.ly/36kbc1j>

²⁹ Ver a sistematização realizada por Luiza Rabelo Colombo disponível na página do ANDES: <https://bit.ly/2tuBdwg>

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S.; FERREIRA, N. S. R. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 23, p. 271-287, 2018.
- CRUZ, A. V. H.; MINCHONI, T.; MATSUMOTO, A. E. ANDRADE, S. S. A ditadura que se perpetua: direitos humanos e a militarização da questão social. *Psicologia: Ciência & Profissão*, v. 37, n. esp., 239-252.
- GARRIDO, R. G.; FILPO, K. P. L. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, v. 2, n. 2, p. 94-106, 2018.
- GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOS, R. A. C. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: A nova onda conservadora. *Revista Pedagógica*, v. 20, n. 43, p. 66-80, 2018.
- OLIVEIRA, I. C.; SILVA, V. H. V. F. (Orgs.). *Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016.
- RICCI, R. A militarização das escolas públicas. In: Cássio, F. (Org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 107-114.
- SANTOS, C. A.; PEREIRA, R. S. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. *Retratos de Escola*, v. 12, n. 23, p. 255-270, 2018.
- SOARES, L. E. *Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- VELOSO, E. R.; OLIVEIRA, N. P. Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no Estado de Goiás. *VI Seminário Pensar Direitos Humanos*, Goiânia, 2015.

O ENSINO A DISTÂNCIA (EAD) NAS “REFORMAS” DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

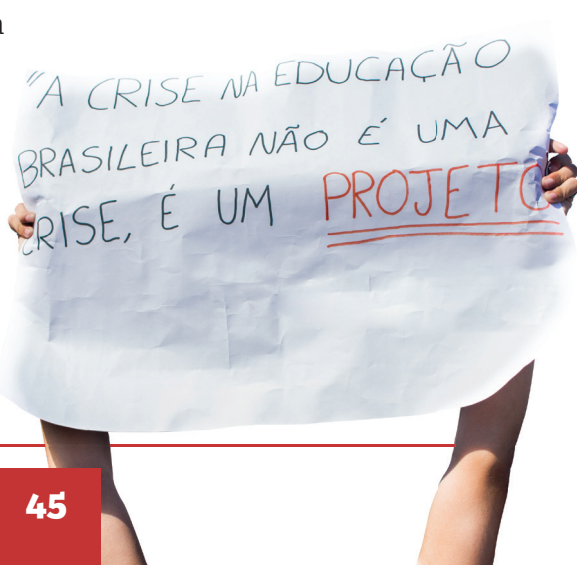
Segundo o último Censo da Educação Superior, de 2018, divulgado em 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a maior parte do(a)s estudantes brasileiro(a)s de graduação está matriculada em instituições de ensino privadas, com 75,4% das matrículas. Mas quando se trata apenas de graduação em EaD, esse percentual aumenta, chegando a 91,6% (INEP, 2019, p. 23).

Outro dado relevante desse censo é que pela primeira vez na série histórica, o número de aluno(a)s matriculado(a)s em licenciatura nos cursos a distância (50,2%) superou o número de aluno(a)s matriculado(a)s nos cursos presenciais (49,8%). (INEP, 2019, p. 24).

Para além das questões propriamente educacionais envolvidas nesta forma de ensino, nos deparamos com o peso dos interesses econômicos e políticos envolvidos na elaboração e regulamentação da expansão privada do EaD e suas consequências para a educação pública, sobretudo a partir dos anos de 1990.

Entre as estratégias para atualizar o enfrentamento às políticas que flexibilizam, privatizam e precarizam a educação pública brasileira, o ANDES-SN aponta a necessidade da intensificação da luta contra a “Educação” a Distância (por nós denominada de “Ensino” a Distância, (EaD), no ensino superior e na educação básica.

Neste sentido, partimos da análise da Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, bem como da Portaria nº 2.117, de 6/12/2019, que sucede e revoga a anterior. Ambas dispõem sobre a possibilidade de ofertar disciplinas/carga horária na “modalidade” a distância, em “cursos de graduação presenciais”.



Considerando que essas duas recentes políticas representam, talvez, o mais avançado ataque à organização, funcionamento e natureza da educação pública superior brasileira, vamos inquirir suas relações diretas e indiretas com Leis, Decretos, Portarias e Resoluções que as antecederam e/ou sucederam, buscando constituir uma visão de conjunto que ofereça uma compreensão concreta das principais determinações em jogo no EaD, seus desdobramentos educacionais e político-econômicos.

Numa análise inicial, selecionamos um conjunto de dez documentos que têm em comum, além do vínculo específico com o EaD, terem sido assinados em curtíssimo espaço de tempo pelo governo Temer, a partir do impeachment de 2016, com clara continuidade no governo Bolsonaro.

Ressaltamos que embora tenha privilegiado regulamentações atuais, esta análise alcança, inevitavelmente, outras políticas centrais nas “reformas” da educação brasileira, aprovadas a partir dos anos de 1990.

Neste rol, encontram-se a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2020, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014); a “reforma” do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017); a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (BNCC, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017); a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM, Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCNFP, 2019), e a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFP, 2019).

Assim, ao analisarmos a Portaria nº 1.428/2018, assinada no apagar das luzes do governo ilegítimo de Temer, no dia 28 de dezembro, verificamos que ela atualiza a oferta de “disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial” de Instituições de Educação Superior – IES, ampliando a possibilidade, já existente, de 20%³⁰ para 40%, atendidos alguns requisitos, deixando de fora apenas os cursos das áreas de “saúde e das engenharias”.

Já a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, aprofunda ainda mais o seu objetivo na medida em que, diferentemente da anterior, faz referência específica ao “Sistema Federal de Ensino”, desconsidera o antigo patamar de 20%, rebaixando os referidos requisitos para se alcançar os 40% de EaD; passa a considerar que atividades extracurriculares que utilizarem metodologias EaD possam ser computadas no limite de 40%; e deixa de fora apenas os cursos de Medicina.



Assim sendo, considera como critérios não mais que “a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI **igual ou superior a 4** (quatro)”, e que “a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC **igual ou superior a 4** (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES”. (Grifos nossos).

Para flexibilizar esses critérios, a atual regulamentação adota como base a Portaria nº 20, de 21/12/2017, e, com referência nela, define que para fazer jus aos 40% de EaD, basta que a IES obtenha conceito igual ou superior a três, apenas “nos indicadores a seguir: I - Metodologia; II - Atividades de tutoria; III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e IV - Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC”.

Feita a análise inicial dos elementos centrais dessas duas portarias que nos serviram de referência, identificamos aí enredados, dois outros decretos e mais uma portaria, que as antecederam e serviram de base.

O primeiro é o abrangente Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da LDB, abrindo a oferta de EaD para a educação básica e a educação superior, incluindo cursos de pós-graduação *lato sensu*, além de remeter à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a recomendação relativa a ofertas de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância.

O segundo Decreto é o 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que, não por acaso, especifica “o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das **instituições** de educação superior - IES e dos **cursos** superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* nas modalidades presencial e a distância, **no sistema federal de ensino**” (grifos nossos).

Avançando no sentido da pós-graduação, em 18 de dezembro de 2018, é assinada a portaria nº 275, que “dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância”. Entretanto, em 24 de abril de 2019, com este mesmo enunciado, a regulamentação foi revogada pela Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019, indicando o aprofundamento do EaD, já no governo Bolsonaro.

Como consequência direta da Portaria nº 90/2019, encontramos na página da CAPES uma notícia de 29 de agosto de 2019, informando que ela “recebeu os primeiros pedidos para a criação de cursos de pós-graduação a distância. Das 665 demandas entregues para a Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN), 17 são para mestrados a distância”³¹.

Analisando esta portaria, verificamos que se vincula diretamente ao Decreto 8.977, de 30 de janeiro de 2017, que trata do papel da CAPES na oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* em EaD, instituindo uma “**Diretoria de Educação a Distância**” e, vinculadas a ela, uma “**Coordenação-Geral de Inovação em Ensino a Distância**” e uma “**Coordenação-Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância**” (grifos nossos).

Neste sentido, esta portaria regulamenta, como sua antecessora, os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD, previstos pelo Decreto nº 9.057/2017 e normatizados pela Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017.

Finalmente, a Resolução nº 7 faz menção à Portaria Normativa 11, de 20 de junho de 2017, que regulamenta, também em conformidade com o Decreto 9.057/2017, a flexibilização das normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância.

Exemplo dos efeitos práticos dessas políticas pode ser encontrado na ação ajuizada pela OAB, em outubro de 2019, solicitando ao Ministério da Educação a interrupção da habilitação de instituições e a autorização de cursos a distância de Direito. A Ordem argumenta que há um crescimento acentuado da oferta de cursos de graduação a distância na rede privada, “favorecido especialmente pela flexibilização promovida pelo Decreto 9.057/2017 e pela Portaria 11/2017 do MEC”, e que tal concentração “tem contribuído para o encolhimento do ensino presencial e para uma queda de qualidade da educação superior”³².

Após explicitar brevemente o conjunto de relações, que envolve os dez dispositivos legais, atuais, que elegemos para analisar o EaD no ensino superior, como um todo, foi possível identificar o movimento de expansão do EaD desde a graduação, até à pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Entretanto, ao analisarmos um outro conjunto de normas e dados sobre a educação brasileira, numa perspectiva mais ampliada de tempo, compreendemos a especificidade do EaD na Educação Superior, sobretudo na formação de professores, além de sua relação com as políticas da Educação Básica.



Neste sentido, “cabe destacar o forte incremento da ordem de 2200%, das **matrículas na graduação a distância**, entre 2003 e 2013: em 2003, eram menos de 50 mil matrículas; em 2013, mais de 1,1 milhão.” (BRASIL, 2014, p.21, grifo nosso).

Entretanto, tomando como referência a formação de professores, Evangelista (2019a) recupera o que o MEC não revela, isto é, que esse crescimento ocorreu predominantemente no setor privado e não na esfera pública. Assim sendo, salienta que “as **matrículas em licenciaturas** na esfera privada chegaram a 890.862 (61,7%) do total em 2015; na esfera pública ficaram em 576.319 (39,3%)”.

Se desse total já podemos constatar a superioridade marcante da formação de professores em instituições privadas, em relação às públicas, quando se trata da formação a distância, os dados do seu crescimento são incisivos. Neste caso, a autora evidencia que “de 2003 para 2015 as **matrículas EaD em licenciatura** passaram de 36.985 para 86.802 nas IES públicas e de 14.498 para 476.132 nas privadas”. (IDEM, p.163, grifos nossos). Ou seja, 134% nas IES públicas e 3.184% nas privadas.

Evangelista (2019a) destaca que, em relação à formação de professores, “a EaD se consolidou nos mandatos do governo Lula (2003-2010), com um crescimento explosivo de 376.794 (731,9%) matrículas em EaD, de 2003 para 2011”. E acrescenta, a título de síntese, que este percurso “evidencia que a expansão do Ensino Superior foi induzida legalmente pelo Estado e ocorreu fora dele, na esfera privada, sob a modalidade preferencial a distância”. (p.164-165).

O Censo de 2018 aponta que neste ano as licenciaturas representavam 19,4% das matrículas no ensino superior, e que, pela primeira vez, mais da metade delas, 50,2%, foram oferecidas a distância. (p.24). (INEP, 2019, p. 12).

O mesmo censo mostra a forte expansão do número de matrículas na graduação a distância que atingiu 2.056.511³³, com uma variação positiva de 17,0% no período 2017/2018, quase a mesma registrada no período 2016/2017 (17,6%). Enquanto isso, o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu³⁴ 2,1% entre 2017 e 2018. (p.22).

Do ponto de vista do arcabouço legal, a LDB é a principal lei que sustenta o EaD. Neste sentido, o seu Art. 80 explicita que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Para além da LDB (1996), o PNE de 2014-2024 manteve o fortalecimento do setor privado e da EaD na política de educação superior, graduação e pós-graduação, através das metas 12, 13 e 14. (LIMA, 2019).

Segundo Lima (2019), as estratégias para alcançar tais metas estão relacionadas com “a expansão e a reestruturação do Programa Reuni, a expansão do Fies para a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*, inclusive a distância, (...) e a ampliação do Ensino a Distância/EAD através da Universidade Aberta do Brasil/UAB”. (LIMA, 2019, p.20-21).

Por outro lado, o conjunto mais recente de “reformas” na/da Educação Básica, além de reforçarem o uso de carga horária e de parcerias em EaD, cumprem o explícito objetivo de pavimentar e vincular suas medidas e princípios à formação de professores, sobretudo através da BNCC.

Assim, a “reforma” do Ensino Médio implementada em 2017, ao mesmo tempo em que admite que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências, mediante comprovação, e “firmar convênios com instituições de educação a distância (...)” para cumprimento das exigências curriculares (página de qual referência?), altera a LDB no seu Art. 62, indicando que “A formação de docentes para atuar na educação básica **far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena**”, e no § 8º que “Os currículos dos cursos de formação de docentes **terão por referência a Base Nacional Comum Curricular**”. (p.349 página de qual referência?).

Ou seja, a “reforma” do Ensino Médio, por um lado, desobriga que a formação de professor(a)s seja feita em universidades e institutos superiores de educação e, por outro, mesmo antes da BNCC ser aprovada, obriga que esta formação superior tenha a Base como referência.

Uma vez consumado o “golpe de mão” do vínculo obrigatório das

Licenciaturas à BNCC (2017, 2018) e, principalmente, às competências³⁵, o MEC aprovou, em 7/11/2019, novas “Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (2019), instituindo, ainda, a “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.” (2019)³⁶..

Na medida em que, até a conclusão deste texto, o Parecer e a Resolução finais que definem as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores (DCNFP) (2019) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNCFP) (2019), aprovados pelo CNE, não eram conhecidos, recorremos ao documento divulgado no dia 4/11/2019, intitulado “Estrutura do Parecer”.

Em artigo escrito em 14/11/2019, questionando o anúncio e o teor das DCNFP (2019), Evangelista (2019b) não poderia sintetizar melhor, em quatro sentidos fundamentais, por que tais Diretrizes foram aprovadas.

Em primeiro lugar porque “elas são importantes para a **formação da mentalidade do professor** por meio de conteúdos, métodos de ensino e material didático em sentido amplo, incluídos aqueles destinados à **modalidade EaD**”; em segundo lugar, porque se trata de “**materializarem a reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas**”; em terceiro lugar, “**por constituírem – no nível superior e no básico – um vastíssimo mercado**”; e, em quarto, **porque concretizam na formação e no trabalho docente nervos centrais – ao lado de outros – para a formação da classe trabalhadora no Brasil.** (Grifos nossos)³⁷.

Em relação à BNCFP (2019), ressuscitada a noção de competências na BNCC (2017) e estendida às Licenciaturas, esta



política reitera que a Formação de Professores passa a ter como base as competências profissionais docentes, compostas por “três dimensões: *conhecimento*, prática e engajamento profissionais, o que inclui as 10 Competências Gerais Docentes, as Competências Específicas e respectivas Habilidades vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais” (Estrutura do Parecer, 2019).

Por outro lado, e não por acaso, esse mesmo documento reitera que é importante o MEC fazer zelar pelo §3º do Art.62 da LDB, que define que “a formação inicial de profissionais do magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”.

Finalmente, entendemos que os dados e análises, aqui apresentados, podem ser cotejados com as concepções/intenções expressas no plano eleitoral (2018) do atual governo, intitulado “O caminho da prosperidade”, apresentado sob o slogan “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”.

Ao analisar o plano, Lima (2019) destaca os eixos condutores das ações do governo Bolsonaro para a educação superior:

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a **produtividade**, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a **iniciativa privada**. Fomentar o **empreendedorismo** para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa... **Educação a distância**: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática (LIMA, 2019, p. 46, grifos nossos).

Como podemos perceber, longe de ser um governo desprovido de projeto, vemos que Jair Bolsonaro, em suas primeiras “reformas”, dá continuidade e aprofunda a realização de ações guiadas pelo projeto do capital para a educação pública.

Desde pelo menos 1990, sabemos que Produtividade, Parcerias Público-Privadas, Empreendedorismo e EaD sempre foram objetivos centrais almejados pelas “reformas” neoliberais que lá iniciaram. Desde então, temos resistido, construído e apresentado alternativas.

Entretanto, diante do atual cenário de recrudescimento deste projeto para a Educação, seguimos em frente com a convicção de que para além de interpretar o mundo, de diferentes maneiras, “o que importa é transformá-lo”. (MARX, ENGELS, 1979; p. 111).

³⁰ O percentual de 20% já estava definido na Portaria nº 1.134/2016 (revogada pela atual Portaria nº 1.428/2018, ambas assinadas pelo governo Temer) que, por sua vez, revogou a Portaria nº 4.059/2004, onde já havia a previsão dos mesmos 20% de EaD, só que em caráter semi-presencial.

³¹ Fonte consultada em 20 de novembro de 2019: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9791-capes-recebe-primeiras-propostas-de-mestrado-ead>

³² <https://www.conjur.com.br/2019-nov-01/oab-questiona-justica-oferta-cursos-direito-distancia> (Consulta em 19/11/2019).

³³ O número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo uma participação de 24,3% do total de matrículas de graduação.

³⁴ Dados do censo de 2018 destacam que, neste ano, a rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação, enquanto a rede pública teve uma participação de apenas 6,2%. (INEP, 2019, p. 12).

³⁵ É sempre bom destacar que a noção de competências (inclusive sócio-emocionais) só se consolidou na terceira e última versão (na 1ª e 2ª não aparece) da BNCC (2017), cuja elaboração foi dirigida pela secretaria executiva do MEC, tendo a frente Maria Helena Guimarães de Castro.

³⁶ Fonte: <https://undime.org.br/noticia/07-11-2019-18-22-cne-aprova-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-de-professores-e-institui-bnc-formacao> (Acesso em 19/11/2019)

³⁷ Disponível em: <http://universidadeaesquerda.com.br/tag/olinda-evangelista/>. Acesso em: 26/11/2019.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 1/09/2018.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação – PNE, 2014-2020). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21/11/2019.

_____. *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10/11/2019.

_____. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro de 2017 (Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27/11/2019.

_____. *Resolução nº 4*, de 17 de dezembro de 2018 (Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC/EM). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 22/11/2019.

_____. *Resolução nº 3*, de 21 de novembro de 2018. (Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM). Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 22/11/2019.

_____. MEC. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. 2018.

_____. CNE. *3ª Versão do Parecer* (atualizada em 18/9/19). Diretrizes

Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019.

_____. *Decreto n. 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 mai. 2015. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 1/9/2019.

_____. *Decreto nº 9.235*, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25/11/2019.

_____. *Portaria nº 275*, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/56126031/do1-2018-12-20-portaria-n-275-de-18-de-dezembro-de-2018-56125835. Acesso em: 25/11/2019.

_____. *Decreto 8.977*, de 30 de janeiro de 2017. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm. Acesso em: 27/11/2019.

_____. *Portaria nº 90*, de 24 de abril de 2019, Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>. Acesso em: 20/11/2019.

_____. *Resolução nº 7*, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>. Acesso em: 20/11/2019.

_____. *Portaria nº 11*, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/66431-portaria-normativa-11-pdf/file>. Acesso em: 27/11/2019.

_____. *Portaria nº 1.428*, de 28 de dezembro de 2018. Regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial de Instituições de Educação Superior – IES. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57496468/doi-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 20/11/2019.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 26/6/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8/11/2019.

EVANGELISTA, Olinda. *Desventuras dos professores na formação para o capital*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019a. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

EVANGELISTA, Olinda. FIERA, Letícia. TITTON Mauro. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. In: *coletivo jornalístico UFSC à Esquerda*. 14/11/2019. 2019b. Acesso em: 26/11/2019.

LIMA, Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. In: *Universidade e Sociedade*, Revista do Andes-SN, Ano XXIX, Edição Especial América Latina – Outubro de 2019. Brasília, 2019.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1979

PSL. *O caminho da prosperidade*. Proposta de plano de governo. 2018. Disponível em: https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf. Acesso em: 30/11/2019

AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS: INSTRUMENTO DA OFENSIVA NEOLIBERAL CONTRA A EDUCAÇÃO

Um pouco de história

As organizações sociais (OS) foram instituídas no Brasil ainda no primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002, PSDB) pela Medida Provisória (MP) nº 1.591, de 9 de outubro de 1997, sucessivamente reconvertida em novas MP até ser transformada na Lei ordinária nº 9.637, de 15 de maio de 1998. As OS devem ser compreendidas no contexto dos ajustes neoliberais que marcaram o Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 e, principalmente, da *Reforma Gerencial do Estado Brasileiro*, organizada em torno das diretrizes do *Plano Diretor de Reforma do Estado* (BRASIL, 1997), dirigida pelo então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira.

O fundamento das OS é a transferência das funções sociais do Estado determinadas pela Constituição Federal de 1988 para que sejam realizadas, com financiamento público, por entidades privadas consideradas formalmente como organizações *sem fins lucrativos*.



Essas entidades, qualificadas como OS pelos órgãos do Poder Executivo, uma vez credenciadas, podem firmar contratos de gestão com os diversos órgãos da administração pública federal, direta e indireta, para a realização de atividades como: ensino, pesquisa, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação ambiental, cultura e saúde. Essas atividades foram elencadas pelo *Plano Diretor da Reforma do Estado* como “serviços não-exclusivos de Estado” (BRASIL, 1997).

A criação de contratos de gestão implicou em dispensa de licitações públicas como instrumento de transparência para a celebração dos acordos entre o poder público e as organizações privadas. Essencialmente a criação desses tipos de contratos tem por objetivo garantir (1) a transferência de recursos orçamentários do Estado para a consecução das atividades pelas empresas qualificadas como OS e (2) a gestão desses recursos segundo as normas do direito privado.

Essas implicações têm largo alcance sobre temas sensíveis como, por exemplo, o regime de contratação dos servidores públicos. A diversidade dos regimes de contratação possibilitados pelo direito privado, em contradição com os direitos do trabalho conquistados por servidore(a)s público(a)s, criou problemas graves em todas as experiências já realizadas no Brasil, como no caso da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). A mesma função pode ser exercida por servidore(a)s e empregado(a)s das OS, isto é, sujeitos com remunerações, níveis de segurança e garantias trabalhistas completamente distintos.

Por essa razão, é preciso ter clareza de que um dos principais objetivos da criação das OS foi tornar as categorias do funcionalismo público mais vulneráveis em relação aos direitos trabalhistas. Não se pode perder de vista que, na fase atual do capitalismo, a tendência que está colocada é a da compressão máxima dos direitos e garantias ao trabalho. Nos períodos de crise do capitalismo, que se repetem periodicamente, as condições de contratação não apenas se tornam mais precárias conforme degrada-se a forma concreta dos direitos e a condição de vida geral da sociedade brasileira, como admite-se a hipótese das demissões sumárias.

Haja vista que vivemos um período de intenso recuo no campo dos direitos trabalhistas, há que se considerar as graves consequências trazidas pelas novas formas de contratações e subcontratações no âmbito do Estado. A persistência de certas garantias no escopo dessas frações da classe trabalhadora (como o(a)s servidore(a)s público(a)s) ainda baliza alguns limites para a degradação das condições gerais de regulação do trabalho para toda a classe trabalhadora. É justamente por isso que as consequências da degradação dos direitos do trabalho no funcionalismo público têm um efeito que não se esgota apenas no que diz respeito aos servidore(a)s público(a)s. Quando este(a)s são atacado(a)s, objetiva-se também reduzir as expectativas da classe trabalhadora brasileira em relação aos limites da exploração do trabalho, sejam eles sobre as remunerações salariais ou os níveis de rotatividade, segurança e salubridade.

O STF e os avanços na Contrarreforma do Estado

No campo jurídico, há aqueles que alimentam expectativas de que os aspectos regressivos trazidos pelas OS possam ser mitigados ou, ao menos, minimizados pelo judiciário. Em resposta às esperanças dessa natureza, vale destacar que o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, por exemplo, a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.923, que questionou diversos aspectos da lei das OS e fixou o entendimento de que não há inconstitucionalidade na dispensa de licitações quando se tratar de OS. A estas não se aplicam os princípios da administração pública, o que limita o poder do Estado na criação de mecanismos de controle sobre as atividades privadas realizadas pelas OS, assim como na legalidade da dispensa de concursos públicos para a contratação dos trabalhadores.

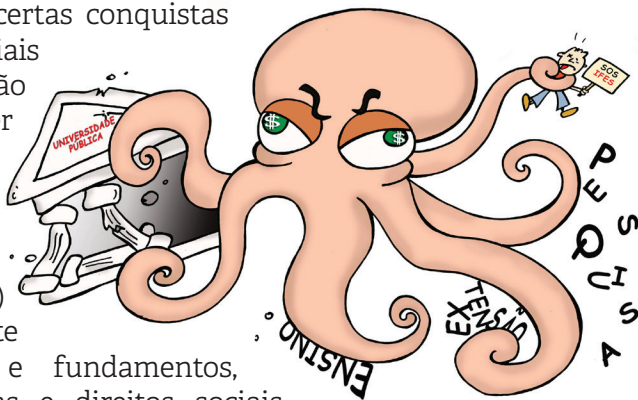
Em julgamento, o pleno do STF entendeu que não apenas é lícito, mas é um direito fundamental da empresa privada atuar em conformidade com seus estritos interesses econômicos, mesmo quando participa da “função pública” contratada pelo Estado. O julgamento, concluído em maio de 2015, foi seguido por outro, no qual o colegiado julgou duas ações que questionavam a imposição de limites jurisprudenciais às terceirizações no regime de contratação dos trabalhadores. Neste julgamento, finalizado em agosto de

2018, colocou-se em questão a Súmula nº 331 do Tribunal Superior do Trabalho (BRASIL, 2018) que determinava que, na ausência de uma regulação específica, os tribunais deveriam considerar ilegal a contratação por empresas interpostas.

No caso, punha-se em questão a subcontratação de empresa terceira, fornecedora de força de trabalho, que tem como objetivo afastar a responsabilidade pela segurança do(a)s trabalhador(a)s, o risco jurídico de submetê-lo(a)s às condições de trabalho degradante, precário ou insalubre e, ainda, para cumprir atividades-fim da contratante. O entendimento da Corte a esse respeito³⁸ assegurou, antes da promulgação da Lei das Terceirizações de Michel Temer (BRASIL, 2017), plena legalidade da contratação e subcontratação de trabalho terceirizado. Em outras palavras, segundo o STF, era possível a plena possibilidade de terceirizações nas atividades-fim em conformidade com os plenos direitos do(a)s empresário(a)s na consecução de seus interesses econômicos.

As OS e os ataques à Constituição Federal de 1988

No contexto de avanço dos movimentos de massa que expressavam a insatisfação crescente com as condições de vida no país e o descontrole inflacionário que caracterizaram a transição democrática, a Assembleia Nacional Constituinte, convocada em 1987, conseguiu assegurar certas conquistas que, apesar de muito parciais em relação à emancipação humana, podem ser consideradas importantes para a formação da classe trabalhadora. Por isso, desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a classe dominante atacou seus princípios e fundamentos, buscando limitar garantias e direitos sociais formalmente fixados em norma.



Não é por outra razão que todos os governos que a sucederam, assumiram, com maior ou menor expressão, projetos neoliberais, trabalhando para impedir que o Estado pudesse intervir nos setores estratégicos da economia por meio das empresas estatais ou para dismantelar ou impossibilitar direitos sociais em diferentes áreas.

Apenas uma década após a promulgação da CF de 1988, o governo FHC estabeleceu as diretrizes gerais do desmonte das funções sociais do Estado, tais como: acesso à justiça, seguro desemprego, proteções trabalhistas e mecanismos de segurança do trabalho, sistema previdenciário, saúde, educação, cultura, patrimônio, meio ambiente e produção de ciência e tecnologia. Esse plano procurou articular um consenso duradouro de Estado sobre a estratégia das classes dominantes em relação à CF e às expressões políticas da classe trabalhadora. Em seu eixo geral, estabeleceu as características determinantes para a privatização e os dois sentidos que atualmente atribuímos a esses processos no Brasil. De acordo com Bresser-Pereira (1998, p. 238),

a privatização é uma alternativa adequada quando a instituição pode gerar todas as suas receitas da venda de seus produtos e serviços, e o mercado tem condições de assumir a coordenação de suas atividades. Quando isso não acontece, está aberto o espaço para a propriedade pública não-estatal (ou para o terceiro setor) e para a propriedade corporativa [...].

Em outras palavras, as OS surgem articuladas a um eixo da privatização voltado para aquelas funções e setores do Estado que por suas características não poderiam – ao menos no plano imediato – ser integradas diretamente à produção capitalista, mas que, segundo as concepções dominantes, ainda assim, deveriam ser remetidas aos interesses privados:

Na condição de entidades de direito privado, as Organizações Sociais tenderão a assimilar características de gestão cada vez mais próximas das praticadas no setor privado, o que deverá representar, entre outras vantagens: a contratação de pessoal nas condições de mercado; a adoção de normas próprias para compras e contratos; e ampla flexibilidade na execução do seu orçamento (BRASIL, 1997, p. 14).

Diante de todos esses elementos, as OS são um dos pilares fundamentais da Reforma do Estado. As OS articulam a um só tempo: 1) a transferência de fundos públicos para empresas privadas que “não estão sujeitas às normas que regulam a gestão de recursos humanos, orçamento e finanças, compras e contratos na Administração Pública” e 2) o ataque central do regime de trabalho do(a)s servidore(a)s e, assim, nas palavras de Bresser-Pereira, essas organizações ficam livres para a:

contratação, manutenção e desligamento de funcionários, que, enquanto celetistas, estão sujeitos a plano de cargos e salários e regulamento próprio de cada Organização Social, ao passo que as organizações estatais estão sujeitas às normas do Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos, a concurso público, ao SIAPE e à tabela salarial do setor público (BRASIL, 1997, p. 17).

É evidente que Bresser-Pereira, diante do atual cenário do mercado de trabalho, pode parecer um tanto ultrapassado uma vez que o regime celetista deu lugar a formas de contratos precários muito mais brutais que a CLT. Mas que não exista dúvida, as OS existem fundamentalmente para atacar o regime de trabalho e desmontar as funções sociais do Estado na Nova República. A *Reforma do Estado* tem, por isso mesmo, uma continuidade na história recente, atravessando os diversos governos e apresenta-se extremamente atual nas propostas do Ministro da Economia, Paulo Guedes. O contexto e os objetivos históricos dessa estratégia devem ser, por isso, compreendidos nesse entrelaçamento.

O Governo Federal e as OS

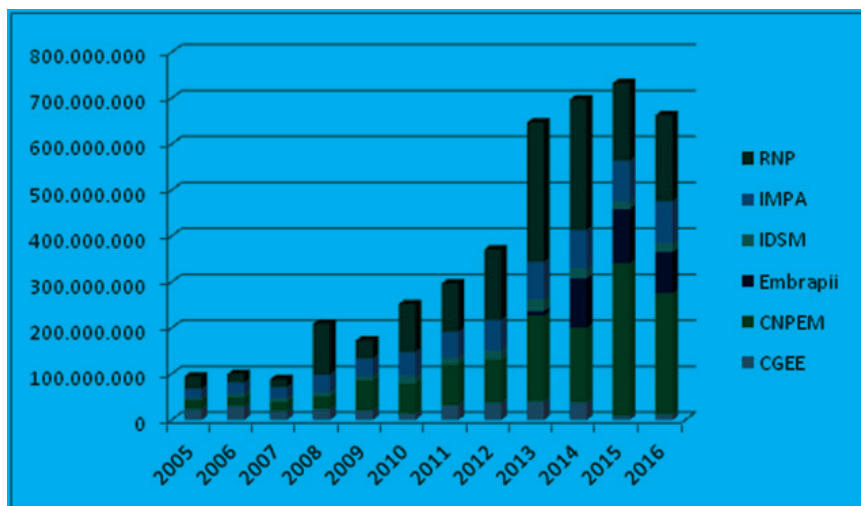
Das oito OS que recebem repasses do MEC³⁹ e/ou Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico⁴⁰, seis foram qualificadas por decretos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Há outras duas qualificadas, em 2013, por Dilma Rousseff (PT) – o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE) e a Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII) (BRASIL, 2013a, 2013b).

Em tempos de cortes de recursos da área de pesquisa, é salutar compreender que as OS foram privilegiadas com o aumento substancial

de seu financiamento. Essa tendência pode ser percebida pela média histórica, mas é interessante notar que a partir de 2013 foi intensificada, conforme observamos no Gráfico 1.

As OS que receberam maior montante de recursos, no período de 2005 a 2016, foram a Associação Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), tendo recebido R\$ 1,53 bilhão; e o Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais (CNPEM), que recebeu R\$ 1,36 bilhão. No caso da EMBRAPII, seu contrato com o Governo Federal engloba um total de R\$ 1,5 bilhão a ser repassado em seis anos, recursos que compreendem o período de 2013-2019 (BRASIL, 2013). As OS recebem recursos oriundos dos contratos de gestão e seus termos aditivos, tanto do MEC quanto do MCTIC e Ministério da Saúde, também contam com repasses de outras entidades estatais não diretamente ligadas aos contratos⁴¹. Entre os recursos auferidos pelas OS constam os oriundos de capital investido em aplicações financeiras: a EMBRAPII, apenas em janeiro de 2018 aplicou R\$ 241 milhões de reais (EMBRAPII, 2019), o que expõe como essas organizações estão atravessadas também pela lógica financeira.

Gráfico 1. Recursos em reais repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico por Contrato de Gestão e termos aditivos às Organizações Sociais – Brasil, 2005-2016



Fonte: Brasil (2017)

Quanto ao papel das OS, destacamos o exemplo da CGEE, que tem como missão “Subsidiar processos de tomada de decisão em temas relacionados à ciência, tecnologia e inovação, por meio de estudos em prospecção e avaliação estratégica baseados em ampla articulação com especialistas e instituições do SNCTI”. Foi declarado que eles utilizariam o repasse financeiro em “[...] mapas de ensino superior e ensino tecnológico” (BRASIL, 2015). Em relatório de 2018, enumeram que foram contratados pelo Banco Mundial⁴² e “Agência de Gestão e Inovação Tecnológica (AGITEC) do Exército Brasileiro, que busca estruturar, em parceria com o CGEE, processos de inteligência tecnológica associados às capacidades militares e operativas dessa Força Armada nacional” (CGEE, 2019, p. 10).

As OS e o Future-se

De acordo com a primeira minuta apresentada para a consulta pública sobre o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se) (BRASIL, 2019), as organizações sociais deverão: (1) apoiar a execução das atividades vinculadas aos três eixos do programa (governança, gestão e empreendedorismo; pesquisa e inovação; internacionalização); (2) apoiar a execução dos planos de ensino, pesquisa e extensão; (3) gerir os recursos de investimento no empreendedorismo, pesquisa, desenvolvimento e inovação; (4) auxiliar na gestão patrimonial das IFES participantes e (5) exercer outras atividades inerentes às suas finalidades.



No Future-se, a adesão das IFES às OS será um elemento primordial. De acordo com a minuta, os contratos deverão ser celebrados com as organizações já qualificadas pelo Ministério da Educação ou por outros Ministérios. Nesse caso, estariam habilitadas pelo menos as oito OS anteriormente citadas. Tal decisão tem gerado protestos de parte de frações privadas cujo interesse é conseguir manter seu lugar na organização universitária, caso do Conselho Nacional das Fundações de Apoio (CONFIES), que vem recebendo apoio de alguns reitores de IFES. Tais forças políticas conseguiram impor sua vontade na segunda minuta apresentada pelo MEC, com a inclusão das Fundações no projeto. Isso, contudo, não altera absolutamente a lógica privatista subjacente, apenas inclui nesse processo as frações protestantes de reitores e diretores das fundações de apoio atuantes nas universidades e institutos federais.

Entre as questões candentes do Future-se, uma se refere ao fato de que o MEC seria autorizado a fazer a doação condicional de patrimônio imobiliário da União para as OS. Estas poderão realizar a gestão da rentabilização desse patrimônio na relação com fundos imobiliários e outros investidores institucionais, além de poderem dispor, no contrato de gestão com as IFES, da cessão de seus patrimônios. Assim, a relação entre os comitês gestores do programa, as IFES, as instituições do mercado financeiro seriam centralmente organizadas pelas OS. De posse de metas e critérios político-econômicos, elas determinariam os critérios de avaliação da eficiência das IFES e de distribuição do financiamento do programa em conformidade com a rentabilização dos fundos que seriam constituídos para o provimento desses recursos repassados às instituições privadas. O Future-se não informa a natureza desses critérios, metas e mecanismos de avaliações institucionais, mas estabelece o papel das OS em relação à sua gestão.

Outro eixo de grande relevância para as IFES é a possibilidade de que as OS realizem a contratação de pessoal. A possibilidade de cessão de pessoal estava prevista na minuta inicial que estabelecia que “os servidores das IFES poderão participar nas atividades realizadas pelas organizações sociais (...) sem

prejuízo de suas atribuições funcionais, desde que cumprida a carga horária de aula”. No art. 10 tornava facultativa a “cessão de servidores titulares de cargo efetivo que exerçam atividades relacionadas ao contrato de gestão, à Organização social contratada” (BRASIL, 2019). Não obstante, o MEC tem dado inúmeras provas de que sua intencionalidade é a contratação da força de trabalho por meio das OS. Nesse sentido, no dia 23 de setembro de 2019, o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, reafirmou em entrevista para *O Estado de S. Paulo* (EXAME, 2019) sua intenção de que docentes e técnicos administrativos sejam contratados pelas OS mediante processos seletivos simplificados. Na entrevista, Weintraub menciona a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) como exemplo a ser seguido no sentido de forçar a redução do componente de salários no orçamento das instituições e criticou, ainda, o aumento do número de contratações de servidore(a)s efetivo(a)s no âmbito do MEC.

Os aspectos levantados, ainda que não exaustivos, permitem evidenciar como o elemento central da presença das OS no Future-se é o ataque ao(à)s servidore(a)s público(a)s, docentes e técnico-administrativo(a)s, seja no sentido de achatamento salarial e redução do número global de servidores efetivos, seja na quebra dos regimes estatutários de contratação e só pode ser entendido em sua articulação com o contexto de crise mundial do capitalismo.

Há um laço umbilical que liga os sucessivos cortes orçamentários a partir dos ajustes fiscais de 2013 e 2014, no governo Dilma Rousseff, até a Emenda Constitucional nº 95/2016 de Michel Temer (a qual estabeleceu o teto de gastos para as despesas primárias por 20 anos) com o Programa Future-se de Bolsonaro e Weintraub, sem deixar de considerar também suas contradições. Os cortes estão umbilicalmente ligados ao incremento de investimento do orçamento público no setor privado, como o caso das OS na área educacional. É a *Reforma do Estado* que subjaz todas as políticas dos últimos governos, as quais buscaram desmontar as rasas conquistas da classe trabalhadora alcançadas em décadas de lutas. Nos dias que correm, compreender o entrelaçamento entre as

OS, as Fundações, os sucessivos ajustes fiscais, a EC 95 e as recentes proposições do governo Bolsonaro nos possibilita olhar para o Future-se em seu enquadramento mais amplo. Esse enquadramento revela, finalmente, o papel que as OS sempre estiveram destinadas a cumprir.

³⁸ Firmado na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 324 e no Recurso Extraordinário nº 958.252.

³⁹ A Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto – ACERP e o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos – Cebraspe.

⁴⁰ Dentre as seis estão o: CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, CNPEM - Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais, EMBRAPII - Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial, IDSM - Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, IMPA - Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, RNP - Associação Rede Nacional de Ensino e Pesquisa.

⁴¹ “Em 2017, a Embrapii obteve também amplo sucesso no estabelecimento de novas parcerias com outras entidades, instituições e órgãos governamentais. [...] diversos acordos e parcerias foram assinados ou estão em negociação com instituições como as fundações estaduais de amparo à pesquisa (Fapesp, Fapesc, Fapemig, Fapesq, Faperj, Fundação Araucária) e os bancos regionais de desenvolvimento (BDMG, BRDE, BNB), bem como com instituições mais tradicionais, como BNDES, Finep, Capes, CNPq, Sebrae e Inpi. Um importante avanço foi a incorporação do Ministério da Saúde no contrato de gestão (ora em processo de finalização), visando reforçar a atuação das UEs e atrair novas empresas do setor saúde.” (EMBRAPII, 2018, p. 6).

⁴² Consta que “Esse foi o caso do Banco Mundial que, com recursos financeiros do Global Environment Facility (GEF) e por meio da operação no Brasil do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), contratou o CGEE para identificar, selecionar e avaliar os impactos, no território nacional, de tecnologias que ampliem as ações de sustentabilidade nas cidades brasileiras” (CGEE, 2019, p. 9-10).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E INOVAÇÃO INDUSTRIAL. EMBRAPII. *Relatório do 1º Semestre de 2018*. 2019. Disponível em : <<https://embrapii.org.br/wp-content/images/2019/02/Relato%CC%81rio-do-1%C2%BA-Semestre-de-2018-CAA-aprovada-Ad-Rerendum-pelo-CA.pdf>>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. *Contrato de gestão que entre si celebram a União, por intermédio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, a Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial – EMBRAPII e o Ministério da Educação, na qualidade de parte interveniente, na forma abaixo*. Brasília, 2013. <https://embrapii.org.br/wp-content/images/2018/10/embrapii_contrato-de-gestao-embrapii.pdf>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.429*, de 31 de março de 2017, que altera dispositivos da Lei n o 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. 2017.

BRASIL. MEC. *Projeto de Lei nº... , de... de... de 2019*. 2019. Institui o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Secretaria da Reforma do Estado. *Organizações sociais*. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. *Súmula de jurisprudência, enunciado nº 331 (Contrato de prestação de serviços. Legalidade)*. Disponível em: www.tst.jus.br. Acesso em: 23/2/2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES SECRETARIA EXECUTIVA. *Relatório de gestão do exercício de 2016*. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A15BB1BFC1015BC96B6E96129B>. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES SECRETARIA EXECUTIVA. *Recursos pactuados*

pelos termos aditivos. 2017-. Disponível em: <https://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/contratos_gestao_organizacoes_sociais/arquivos/modelosOs/Informacoes-Orcamentarias-e-Financeiras.pdf>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. *Decreto de 8.078*, de 19 de agosto de 2013. Qualifica como Organização Social o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - Cebraspe. Brasília, 2013.

BRASIL. *Decreto de 2 de setembro de 2013*. Qualifica como Organização Social a Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial - EMBRAPPII. Brasília, 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. As Organizações Sociais. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a Cidadania*. São Paulo: Editora 34, 1998, p. 238.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. CGEE. *Relatório de Gestão do exercício de 2018*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10182/4680105/relatorio_tcu_2018.pdf>. Acesso em: 24/10/2019.

EXAME. Weintraub critica salário de professor universitário: “zebra gorda”. *Estadão Conteúdo*. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/weintraub-critica-salario-de-professor-universitario-zebra-gorda/>. Acesso em: 27/9/2019.

DIRETORIA DO ANDES-SN - GESTÃO 2018/2020

Presidente Antonio Gonçalves Filho (APRUMA)

1ª Vice-Presidente Qelli Viviane Dias Rocha (ADUFMAT)

2ª Vice-Presidente Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (ADUFS-SE)

3ª Vice-Presidente Ana Maria Ramos Estevão (ADUNIFESP)

Secretária Geral Eblin Joseph Farage (ADUFF)

1ª Secretária Caroline de Araújo Lima (ADUNEB)

2ª Secretária Jacqueline Rodrigues de Lima (ADUFG)

3º Secretário Roberto Camargos Malcher Kanitz (ADUEMG)

1ª Tesoureira Raquel Dias Araújo (SINDUECE)

2º Tesoureiro Cláudio Anselmo de Souza Mendonça (APRUMA)

3º Tesoureiro Erlando da Silva Rêses (ADUnB)

Regional Norte I

1ª Vice-Presidente Katia de Araújo Lima Vallina (ADUA)

2ª Vice-Presidente Madalena Vange Medeiros do Carmo Borges (SESDUF-RR)

1ª Secretária Maria Rosaria do Carmo (ADUA)

2º Secretário Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior (SESDUF-RR)

1º Tesoureiro Antônio José Vale da Costa (ADUA)

2º Tesoureiro Bernardo Thiago Paiva Mesquita (SIND-UEA)

Regional Norte II

1ª Vice-Presidente Suelene Leite Pavão (ADUFPA)

2º Vice-Presidente Emerson Duarte Monte (SINDUEPA)

1º Secretário Francisco Orinaldo Pinto Santiago (SINDUFAP)

2º Secretário Sidney da Silva Lobato (SINDUFAP)

1º Tesoureiro Benedito Gomes dos Santos Filho (ADUFRA)

2ª Tesoureira Maria Isabel Duarte Rodrigues (ADUFPA)

Regional Nordeste I

1º Vice-Presidente Osmar Gomes de Alencar Júnior (ADUFPI)

2º Vice-Presidente Célio Ribeiro Coutinho (SINDUECE)

1º Secretário Aurean D'Eça Júnior (APRUMA)

2ª Secretária Filadelfia Carvalho de Sena (ADUFPI)

1ª Tesoureira Zuleide Fernandes de Queiroz (SINDURCA)

2ª Tesoureira Rosilda Silva Dias (APRUMA)

Regional Nordeste II

1º Vice-Presidente Josevaldo Pessoa da Cunha (ADUFCG)

2ª Vice-Presidente Cristine Hirsch Monteiro (ADUFPB)

1º Secretário Alexsandro Donato Carvalho (ADFURN)

2º Secretário Gilmar Barbosa Guedes (ADURN)

1º Tesoureiro Renato Machado Saldanha (ADUFEPE)

2º Tesoureiro Cauê Guion de Almeida (ADUFERPE)

Regional Nordeste III

1º Vice-Presidente Luiz Henrique dos Santos Blume (ADUSC)

2º Vice-Presidente Benedito Carlos Libório Caires Araújo (ADUFS)

1º Secretário Vinícius Correia Santos (ADUSB)

2º Secretário Marcos Antônio da Silva Pedroso (ADUFS)

1º Tesoureiro José Milton Pinheiro de Souza (ADUNEB)

2ª Tesoureira Sandra Maria Marinho Siqueira (APUB)

Regional Planalto

1º Vice-Presidente Maurício Alves da Silva (SESDUFT)

2º Vice-Presidente Fernando Lacerda Júnior (ADUFG)

1º Secretário Gilberto Correia da Silva (APUG)

2º Secretário Carlos Augusto de Oliveira Diniz (ADCAJ)

1ª Tesoureira Camila Aparecida de Campos (ADCAC)

2º Tesoureiro Hugo Leonardo Fonseca da Silva (ADUFG)

Regional Pantanal

1º Vice-Presidente Reginaldo Silva de Araujo (ADUFMAT)

2ª Vice-Presidente Roseli Rocha (ADUEMS)

1ª Secretária Gisele Mocci - Haya Del Bel (ADUFMAT)

2º Secretário Marcílio Rodrigues Lucas (ADUFDOURADOS)

1º Tesoureiro Maurício Farias Couto (ADUFMAT)

2ª Tesoureira Thiélide Verônica da Silva Pavanelli Troian (ADUNEMAT)

Regional Leste

1º Vice-Presidente Antônio Libério de Borba (SINDCEFET-MG)

2º Vice-Presidente Ricardo Roberto Behr (ADUFES)

1º Secretário João Antônio Corrêa Filho (ADUFSJ)

2º Secretário Joacir Teixeira de Melo (APES-JF)

1º Tesoureiro Joaquim Batista de Toledo (ADUFOP)

2º Tesoureiro Júlio Sílvio de Sousa Bueno Filho (ADUFLA)

Regional Rio de Janeiro

1ª Vice-Presidente Mariana Trotta Dallalana Quintans (ADUFRJ)

2ª Vice-Presidente Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa (ADUFF)

1º Secretário Dan Gabriel D'Onofre Andrade Silva Cordeiro (ADUR-RJ)

2º Secretário Ricardo André Avelar da Nóbrega (SESDUENF)

1ª Tesoureira Rosineide Cristina de Freitas (ASDUERJ)

2ª Tesoureira Camila Maria dos Santos Moraes (ADUNIRIO)

Regional São Paulo

1º Vice-Presidente Rodrigo Medina Zagni (ADUSP)

2º Vice-Presidente Osvaldo Luis Angel Coggiola (ADUSP)

1º Secretário Eduardo Pinto e Silva (ADUFSCAR)

2º Secretário Luiz Augusto Normanha Lima (ADUNESP)

1ª Tesoureira Ana Paula Santiago do Nascimento (ADUNIFESP)

Regional Sul

1ª Vice-Presidente Silvana Heidemann Rocha (SINDUTF-PR)

2ª Vice-Presidente Adriana Hessel Dalagassa (APUFPR)

1º Secretário Daniel Luiz Nedel (SESUNILA)

2ª Secretária Bartira Cabral da Silveira Grandi (SSind do ANDES-SN na UFSC)

1ª Tesoureira Maria Suely Soares (APUFPR)

2º Tesoureiro Fernando Humel Lafratta (APRUDESC)

Regional Rio Grande do Sul

1º Vice-Presidente Carlos Alberto da Fonseca Pires (SEDUFMS)

1º Secretário Guinter Tlajja Leipnitz (SSind do ANDES-SN na UFRGS)

2º Secretário Robert Charles Ponge (Sec. Regional RS)

1º Tesoureiro Mário Augusto Correia San Segundo (Sec. Regional Rio Grande do Sul)

2º Tesoureiro Gustavo Borba de Miranda (APROFURG)

“Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação” (Freire, 1979, p. 109)

Freire, P. (1979). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.



