

# AS INTERFACES ENTRE A ESCOLA SEM PARTIDO E A CONCEPÇÃO EMPRESARIAL DE ESCOLA

*Regis Argüelles da Costa<sup>1</sup>*

## RESUMO

O trabalho analisa o crescimento da popularidade do Movimento Escola sem Partido (MESP) no campo educacional brasileiro, a partir da investigação de possíveis congruências entre a sua agenda e a concepção empresarial de escola. Parte do princípio de que a inserção dependente e associada do Brasil no capitalismo mundial é determinante para contínuo prestígio que os ideais conservadores mantêm em nossa formação social, e que esses ideais se expressam comumente em questões educacionais. As resistências recentes ao projeto empresarial para a educação e a escola são entendidas enquanto fatores que fornecem fôlego à perseguição política de professores e alunos, estimuladas pelo MESP. Conclui que existem diversas interfaces entre os discursos do MESP e dos reformadores empresariais da educação, que podem pavimentar uma aliança cada vez mais orgânica entre os dois.

**Palavras-chave:** Educação; Política; Escola sem Partido; Empresariamento da educação.

## ABSTRACT

The paper analyzes the growth of the popularity of the MESP in the Brazilian educational field, based on the investigation of possible congruencies between its agenda and the businesspersons' school conception. It assumes that the dependent and associated insertion of Brazil into world capitalism is a determining factor for the continuing prestige that conservative ideals maintain in our social formation, and that these ideals are commonly expressed in educational matters. The recent resistance to the business project for education and the school are understood as factors that provide the impetus for the political persecution of teachers and students stimulated by MESP. It concludes that there are several interfaces between the speeches of MESP and the entrepreneurs' reformers of education, which can pave an ever more organic alliance between the two.

**Keywords:** Education; Politics; School without Party; Businesspersons' school conception.

## RESUMEN

El trabajo analiza el crecimiento de la popularidad del Movimiento Escuela sin Partido (MESP) en el campo educativo brasileño, a partir de la investigación de posibles congruencias entre su agenda y la concepción empresarial de escuela. Parte del

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da FEUFF.

principio de que la inserción dependiente y asociada de Brasil en el capitalismo mundial es determinante para el continuo prestigio que los ideales conservadores mantienen en nuestra formación social y que esos ideales se expresan comúnmente en cuestiones educativas. Las resistencias recientes al proyecto empresarial para la educación y la escuela se entienden como factores que proveen aliento a la persecución política de profesores y alumnos, estimulados por el MESP. Concluye que existen diversas interfaces entre los discursos del MESP y de los reformadores empresariales de la educación, que pueden pavimentar una alianza cada vez más orgánica entre los dos.

**Palabras clave:** Educación; Política; Escuela sin Partido; Concepción de educación de los empresarios.

## Introdução

O Movimento Escola Sem Partido (MESP) é uma das maiores expressões da onda conservadora no campo da educação formal, ao lado da militarização e da liberação do ensino confessional de uma só religião nas escolas públicas pelo Supremo Tribunal Federal. Fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, sua ação na esfera pública visa combater o que caracteriza como uma crescente difusão, através da escola, de concepções de mundo que confrontam valores cultivados no seio das famílias brasileiras, tais como a “ideologia de gênero” e o “esquerdismo”. Segundo Nagib, a ideia de um movimento neste sentido lhe ocorreu após saber que o professor de sua filha havia feito uma comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis.<sup>2</sup> Após um início obscuro, o MESP ganhou relevo nacional, alimentando a polêmica que acabou por retirar qualquer menção a “gênero” no Plano Nacional de Educação instituído em 2014, e por servir de base ideológica para diversos projetos de lei na Câmara e no Senado Federal que buscam cercear a liberdade de cátedra e o debate democrático no cotidiano escolar. O fenômeno se reproduz nas esferas estaduais e municipais, por todo o Brasil.<sup>3</sup>

Paralelamente a essa dinâmica estão as recentes políticas e propostas de cariz neoliberal contra os direitos sociais celebrados na Carta de 1988: o congelamento do

---

<sup>2</sup> As informações referentes ao MESP estão sistematizadas no site <http://www.escolasempartido.org/>. Acessado em 27 de outubro de 2018.

<sup>3</sup> A página da rede social Facebook do Movimento Educação Democrática <https://pt-br.facebook.com/moveducacaodemocratica/> mantém informes atualizados sobre a tramitação dessas ações nas diferentes esferas governamentais. Acessado em 27 de outubro de 2018.

orçamento federal por 20 anos, as contrarreformas trabalhista e da previdência, além da contrarreforma do ensino médio, são algumas das expressões dramáticas da ofensiva predatória do capital ao fundo público. Estamos testemunhando a esse respeito, portanto, um ataque de larga frente aos direitos sociais, de assustadora vitalidade e velocidade.

Esse artigo, de caráter exploratório, irá abordar o problema do MESP considerando-o um fenômeno derivado da perspectiva fundamental da política – a de que existem dominantes e dominados (COUTINHO, 1999), e de que as políticas expressam síntese da correlação de forças entre essas duas esferas, em determinada conjuntura histórica (GRAMSCI, 2000). A hipótese é que o MESP está, por um lado, dinamicamente determinado por fatores ligados ao Estado estrito, com o bloco no poder fazendo uso do conservadorismo para a “manutenção da ordem”, diante de uma conjuntura de ascenso das lutas dos de baixo pela educação pública. Ao lado destes, temos os elementos ligados ao momento político da hegemonia que compõem a concepção empresarial de escola, como é o caso da difusão das políticas de testagem e bônus de desempenho, calcadas na meritocracia e na pedagogia das competências – que vão ao encontro de vários paradigmas do discurso do MESP. A investigação orientar-se-á pela análise da correlação de forças no campo educacional, considerando tempos curtos e estendidos, a partir da contraposição da movimentação de sujeitos coletivos conservadores, liberais e progressistas, e de seus intelectuais orgânicos na sociedade civil e política.

O objetivo desta investigação almeja, ao fim e ao cabo, oferecer indícios para a compreensão de como os dominantes dominam, e quais os possíveis rebatimentos deste modelo de dominação no campo educacional. Em um momento de crise de hegemonia, como o contemporâneo, as possibilidades de recombinação das frações de classes podem ter efeitos dramáticos para a educação pública. Acreditamos, portanto, ser fundamental nos aprofundarmos criticamente sobre essa conexão entre neoliberalismo ortodoxo e conservadorismo autoritário no campo educacional.

O artigo está dividido em cinco seções, a contar desta introdução. A segunda seção discutirá a intrínseca relação entre “atraso” e “modernidade” no capitalismo dependente e associado brasileiro. A terceira, por sua vez, apontará alguns eixos da

concepção empresarial de escola que podem ser retroalimentados pelo discurso do MESP. A seguir, avaliaremos a crescente politização da escola pública nos últimos anos, através das greves dos profissionais da educação e dos movimentos estudantis, que buscaram conter as contrarreformas capitaneadas pelo empresariado. Na próxima seção, discutiremos, enfim, as possíveis interfaces entre MESP e a concepção empresarial de escola, discussão que será acompanhada das considerações finais.

### **O complexo amálgama entre “atraso” e “modernidade” no Brasil**

De início cabe ressaltar que, no Brasil, o “arcaico” expresso pelo conservadorismo, e muitas vezes identificado com a burguesia rural, não se opôs e não se opõe estruturalmente ao desenvolvimento “moderno” da economia, à produção de uma dinâmica sociedade urbano-industrial. A Era Vargas, considerada por boa parte da historiografia como momento axial na complexificação da sociedade e, por conseguinte, do Estado brasileiro, deu abrigo a intelectuais conservadores como Oliveira Vianna, cuja obra “Raça e Assimilação” (1945, p. 150-151) considerou – fazendo uso das mais modernas teorias “científicas” em voga na época – o grupo judeu como “infusível”, ou seja, seu grau de integração na sociedade brasileira seria “igual a zero”. Porém, sua munição racista não se restringiu apenas aos judeus, atacando, com a mesma virulência, a imigração de negros e asiáticos.

Fernandes (2006) sublinhou a inserção dependente e associada do Brasil ao capitalismo dos monopólios; inserção esta que determinou, de acordo com o primeiro, um desenvolvimento das forças produtivas com diversas expressões do moderno capitalismo industrial, que o colocam entre as maiores economias do planeta, em uma relação de dupla dependência da fração agrário-exportadora, e do capital externo. O desenvolvimento truncado pela dupla dependência não foi capaz de garantir políticas sociais universalistas nas áreas de saúde, educação e habitação, como nas clássicas revoluções burguesas. Nossa formação social, portanto, intenta a explosiva combinação entre uma alta concentração de renda baseada na hiperexploração do trabalho, e uma democracia formal muitas vezes interrompida, na qual as frequentes reivindicações dos de baixo – e não poderia ser de outro modo, dada a brutal desigualdade social – são tratadas, preferencialmente, via coerção.

No Brasil, o conservadorismo se acomodou ao consenso liberal em torno do desenvolvimento econômico, à ideologia do *laissez-faire*, do respeito soberano à propriedade privada. Em certa medida, o conservadorismo e o autoritarismo no âmbito da cultura<sup>4</sup>, da educação, e da política foram funcionais em nossa formação e desenvolvimento enquanto nação, o que explica a consagração de diversas categorias que buscam dar conta de uma politização excludente da sociedade brasileira, tais como o clientelismo, o populismo, e o patrimonialismo. Esses “arcaísmos” que, idealmente, foram superados nas revoluções burguesas clássicas e seus regimes liberais-democratas, aqui se apresentaram operativos à acumulação capitalista e à manutenção do poder por uma classe dominante dotada de restrita base social de sustentação política, dadas as condições de realização do capital acima descritas.

Não nos parece mero acaso, portanto, que a onda conservadora que nos acerta neste momento esteja acompanhada de uma outra onda neoliberal de alto potencial predatório. Ao que parece, a nossa classe dominante não se intimida diante da necessidade de disparar os principais símbolos que compõem certa “consciência conservadora” do país (MERCADANTE, 1965), fazendo uso político dessa consciência para tocar reformas antipopulares. Em momentos chave para a construção do país, como no processo de Independência, na Era Vargas, e na passagem para a nova etapa da acumulação capitalista, nos anos de 1960 (FERNANDES, op.cit.), o pensamento conservador teve posição chave na construção do consenso político do bloco no poder. Não está sendo diferente nos dias contemporâneos.

A questão do direito à educação pública torna-se, nesse sentido, um espaço privilegiado de expressão dos intensos conflitos de classes que encerram o Brasil contemporâneo. Em Frigotto (1984; 2010) vemos que o terreno da educação formal é atravessado por tensões e conflitos, cuja gênese encontra-se no próprio processo contraditório de acumulação que, por um lado, necessita da formação de exércitos de potenciais trabalhadores nas mais diversas áreas da produção e, por outro, garante a hegemonia tão-somente com o comprometimento deste trabalhador a um sistema que se baseia na hiperexploração de seu trabalho e na sua própria exclusão

---

<sup>4</sup> O fato da “fase clássica” do IPHAN ter se dado durante o Estado Novo é fato emblemático neste sentido.

socioeconômica.

Em relação à formação para o trabalho, o conflito fundamenta-se nas contradições entre a formação oferecida pelas escolas e as demandas dos diferentes ramos da produção, considerando aí também a própria educação formal enquanto mercadoria (RODRIGUES, 2007). Ademais, a formação do futuro trabalhador pela escola implica também em conformá-lo à situação que combina igualdade política formal com desigualdade socioeconômica. No caso brasileiro o desafio é extremo, dada a volatilidade da combinação política, cujo resultado é caracterizado por muitos como uma democracia excludente ou como um “longo bonapartismo” (DEMIER, 2013).

Não é à toa que existe uma longa tradição de expressão da consciência conservadora através do sistema escolar, que visa interferir na *formação moral* (sic) das novas gerações através, por exemplo, do ensino da religião cristã e de um sistema ético-moral universal e imutável. Basta lembrar que uma das primeiras medidas de relevo pós-Revolução de 1930 na política educacional foi a inserção do ensino religioso no currículo das escolas públicas, ainda em 1931. Apesar da intensa oposição por parte da intelectualidade e de movimentos sociais, o ensino religioso facultativo permanece enquanto disciplina nas escolas públicas de todo país, operando enquanto aparelho de divulgação da religião cristã e de difusão dos mais variados preconceitos contra outras religiões, especial as de matriz africana (CUNHA, 2009).

O apelo conservador ao direito fundamental de liberdade de escolha da família – em oposição ao ensino “totalitário” ofertado pelo Estado – à educação que convenha aos seus filhos foi manipulado estrategicamente pelos donos de escolas, confessionais e não-confessionais, nos debates que envolveram a promulgação da LDB de 1961 (Lei nº 4.024), e que provocou a reação dos liberais no 2º Manifesto dos Educadores, de 1959.

A solução de consenso expressa na LDB de 1961 apontou para uma ampla vitória dos primeiros, que atuaram com base em uma legislação extremamente favorável à iniciativa privada no ensino. A LDB de 1961 e a ditadura civil-militar (1964-1985) reforçaram a equivalência formal entre sistema público x sistema privado de educação, além da isenção fiscal, o que garantiu a transferência de enormes somas do fundo público às escolas e faculdades particulares, em prejuízo ao fortalecimento do

sistema público de ensino, em seus diversos níveis e modalidades (CUNHA, op.cit.). Vemos aqui um exemplo de como o pensamento conservador em direção à educação apresentou clara afinidade eletiva com o processo de utilização privada de recursos públicos, tão caro à sustentação dos lucros e compensação das perdas do sistema privado de ensino, nos anos de 1970 a 1980.

A recente chancela do STF ao ensino confessional na escola pública<sup>5</sup> já vem estimulando ações mais ousadas por parte daqueles que utilizam a instituição pública para o proselitismo religioso. Em denúncia recente acolhida pelo Observatório da Laicidade na Educação (OLE), diversas escolas localizadas em uma favela da cidade de Rio de Janeiro estão sendo obrigadas a inserir aulas de uma determinada religião no currículo, por determinação do recém-convertido chefe local do tráfico.<sup>6</sup>

Os elementos expostos até aqui reforçam a nossa linha de argumentação, que defende que o conservadorismo é, historicamente, antes funcional do que estranho ao modelo de acumulação dependente ao qual nossa formação social está sujeita. A educação pública é um dos alvos preferenciais do conservadorismo das inserções curriculares do ensino religioso, da educação moral e cívica e do favorecimento de instituições confessionais privadas. O MESP pode ser apreendido como a manifestação renovada de uma perene concepção conservadora de educação formal para os pobres, a qual se baseia muito mais em uma pedagogia da doma (FERRARO, 2009) do que em quaisquer concepções de formação humana emancipatória e libertadora. Mais ainda, existe um espaço fértil em nossas escolas públicas para a proliferação dessa pedagogia da doma, pois diversos colegas docentes – seja em sala de aula ou em cargos diretivos – são tomados pelo ideal de escola redentora contra os “perigos das ruas”, como é o caso do posicionamento de docentes em relação às políticas de ampliação da jornada para a escola pública (COSTA, 2016).

---

<sup>5</sup> Em 27/09/2017, o STF julgou uma ação de inconstitucionalidade sobre o ensino religioso nas escolas públicas movida pela Procuradoria Geral da República. A decisão por seis votos a cinco, chancelou a possibilidade de ensino religioso confessional em escolas públicas, abrindo a possibilidade de contratação de representantes de confissões religiosas para ministrarem a disciplina. Ver em <https://www.dw.com/pt-br/stf-aprova-ensino-religioso-confessional-em-escolas-p%C3%BAblicas/a-40716363>, acessado em 28 de outubro de 2018.

<sup>6</sup> Ver em <http://www.edulaica.net.br/>. Acessado em 15 de outubro de 2018.

## **A concepção empresarial de educação: novas mediações para o conservadorismo**

Mas a intervenção conservadora na educação pública encontra novas mediações na contemporaneidade. O projeto civilizatório neoliberal e globalizante, fruto da crise do modelo fordista-keynesiano de acumulação nos anos de 1970, trouxe determinações para a base produtiva tais como os processos de financeirização mundializada (CHESNAIS, 1996) e de toyotização da produção (ANTUNES, 2005), profundamente marcados pelos três pilares da 3ª Revolução Industrial – Informática, Genética e Robótica. A ideia de o Estado mínimo para o social e máximo para a reprodução ampliada das relações capitalistas de produção sedimentou-se por todo planeta, promovendo a atual captura privada dos fundos públicos, e as práticas da “gestão eficaz” das políticas sociais, que são a porta de entrada para a privatização dos serviços públicos (FREITAS, 2012).

Ainda no âmbito da superestrutura, o projeto civilizatório neoliberal elevou o mercado ao padrão supremo de regulação social, ética e moral. As leis de mercado, a sua mão invisível seriam, portanto, os meios mais eficazes e justos de distribuição da riqueza social. Nesse sentido, o objetivo dos donos do poder repousaria na mercantilização de todas as esferas da vida, cujos exemplos mais recentes – o sucesso do Uber e do Airbnb – nos demonstram a pujança dessa ideologia. Mais importante, a mercantilização da vida normaliza a desigualdade, transformando-a em efeito natural das capacidades de cada indivíduo: afinal, as leis de mercado são “naturais”, e produzem os vencedores e perdedores de acordo com a suas capacidades individuais de competirem uns com os outros (daí a necessidade das competências para a empregabilidade). Em consequência, as intervenções do poder público na economia, na política e na cultura são vistas como deletérias – pois antimercado/antinaturais – e devem ser combatidas.

É a partir deste discurso totalizante expresso pelo mercado e pelo consumo que as antigas solidariedades entre trabalhadores, fomentada através de seus sindicatos e demais associações classistas, são vistas como “ultrapassadas”, da mesma forma que o Estado de bem-estar social. A identidade de classe dos trabalhadores deve ser substituída por outras mais palatáveis aos interesses dominantes (WOOD, 2003).

A própria possibilidade de politização democrática do espaço escolar é



rechaçada por essa ideologia de formação de um trabalhador adaptável às exigências crescentes do mercado. A nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) precisa formar sujeitos afinados com situações de intensificação e precarização do trabalho, com o desemprego e a pobreza estruturais, de acordo com as demandas das corporações mundializadas. Fora dessa visão de mundo “não há saída”, pois são as exigências da “sociedade de conhecimento”. É nesse contexto que são pensadas as contrarreformas educacionais (empresariais) do Brasil e da América Latina (SHIROMA, MENDES e EVANGELISTA, 2001; CASASSUS, 2001). Destacaremos, a seguir, alguns pontos destas complexas e extensas contrarreformas que podem ser potencializadas pelo discurso do Escola Sem Partido.

A *educação como serviço* foi um ponto fundamental no projeto da contrarreforma educacional, levada a cabo a partir dos anos de 1990. Assim considerada, a oferta educacional pública deveria ser regulada preferencialmente pelas leis de mercado: a competição deve selecionar aquelas instituições – públicas ou privadas –, e profissionais da educação que oferecem os melhores serviços, e que, “naturalmente”, devem ser premiados e punidos. A regulação pelo mercado pode ser atingida através do estabelecimento pelo Estado de índices globais e metas, que determinarão “concretamente” a “qualidade” do serviço educacional oferecido. Uma política da qualidade total deve ser o horizonte da gestão da escola, considerando em primeiro lugar a satisfação dos clientes que contratam e irão usufruir destes serviços que são, no caso, as famílias e os estudantes.

Ao defender que os valores da família têm primazia sobre quaisquer outros, simbolizado pela expressão “meus filhos, minhas regras” (MIGUEL, 2016), o MESP reforça, sub-repticiamente, o discurso que a escola deve submeter-se à vontade das famílias, caracterizando-a como fornecedora de um serviço à clientela de pais. A visão pragmática da ação educativa em prol dos valores das famílias esquece que um dos sentidos essenciais da escola é o cultivo do respeito aos diferentes valores e concepções de família, e que a “família padrão” é, muitas das vezes, espaço de difusão de preconceitos e autoritarismos. Em suma, a suposta falta de qualidade da “educação-serviço” oferecida pela escola, guiada pelos sistemas de avaliação padronizados, pode ser utilizada como argumento por pais adeptos do MESP para perseguir profissionais

que não se enquadram em sua visão ideal de mundo.

A *pedagogia das competências* reivindica que o mercado de trabalho contemporâneo necessita, cada vez mais, de mão-de-obra flexível e adaptável às constantes mudanças organizacionais, nas mais diversas áreas por onde se desenrola a realização do capital. Mais importante que a superespecialização do modelo anterior, espera-se que o trabalhador domine as competências-chave para a sua “empregabilidade”: leitura, escrita e cálculo. Há aí ecos renovados do tecnicismo e da teoria do capital humano, provocando uma contração do currículo de milhares de alunos, especialmente nos primeiros anos ensino fundamental, em torno dessas competências, que impactam negativamente a educação enquanto complexo processo de formação humana. Afinal, se os resultados nos testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática que aferem o quantum daquelas competências que o aluno adquiriu ao fim de um nível de escolaridade pode determinar um bônus de fim de ano para os profissionais da escola, a tendência é que os professores e a escola sobrevalorizem a aprendizagem destes conteúdos, sobrando pouco tempo para outras temáticas (FREITAS, idem).

O foco nas competências e nos resultados dos testes padronizados acaba por submeter o trabalho docente às imposições das metas externas. Dessa maneira, o setor privado tem divulgado propostas de formação de professores calcadas em métodos “eficazes” de aprendizagem dos conteúdos dos testes. A OSCIP Parceiros da Educação, ligada ao capital financeiro, divulga em seu portal uma proposta de reforma do sistema escolar que dá grande ênfase aos bons resultados oficiais nos testes padronizados. Para alcançar os resultados desejados, a Parceiros da Educação propõe uma modificação no modelo de formação de professores oferecido pelas Faculdades de Educação, que considera “teórico” em demasia; em seu lugar, métodos que valorizem técnicas de ensino baseadas em “como ensinar”, de acordo com as determinações de um currículo nacional comum.<sup>7</sup>

Parece-nos que esse professor de formação “menos teórica”, especializado na prática focada no resultado de testes poderia ser enquadrado como um profissional

---

<sup>7</sup> De acordo com o documento “A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil”, disponível em: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/application/assets/pdf/a-transformacao-da-qualidade.pdf>. Acessado em 29 de outubro de 2018.

adequado ao discurso do MESP, à medida que este separa a instrução enquanto função da escola, da educação, que caberia em primeiro lugar à família. Esse professor “prático” não se assemelharia ao profissional acrítico defendido pelo MESP, que não deve se posicionar ou discutir sobre assuntos como gênero e ideologias políticas? Se as competências e os conteúdos “úteis” são aqueles determinados externamente, e estes são universais, qual seria o espaço para a construção de uma identidade própria da docência e da escola? Se o que importa para o gestor local é o resultado da Provinha Brasil, por que brigar com a gestão municipal por um passeio cultural, já que durante este tempo os alunos poderiam estar sendo treinados para os testes? Qual o espaço no currículo para o conteúdo crítico, para a construção da alteridade e da democracia? O professor de “qualidade” deve, segundo esse modelo da pedagogia das competências, aproximar-se de um mero instrutor do método para o domínio de certo conteúdo, um profissional cujo modelo de ensino e as metas já estão pré-determinadas. Caso contínuo, um professor que por acaso não faça seus alunos atingir as metas pode ser considerado um mau profissional pelos seus “clientes”.

Em relação aos jovens que são submetidos a essa hipoeducação, trata-se de assunto deveras complexo, mas nos permitamos breves reflexões sobre a questão. Acreditando, com Teixeira (2007), no potencial democrático de convivência proporcionado pela escola, e na possibilidade de uma experiência democrática através da – e muitas vezes, apesar da – escola, pensamos que a educação como serviço e a pedagogia das competências que a operacionaliza promovem, silenciosamente, um solapamento de tais possibilidades latentes da instituição escolar, não só no Brasil, mas no mundo inteiro. Esse projeto de escola tecnicista tem a ofertar uma experiência, em geral, vazia de significado, embotando o sujeito politicamente. O individualismo, o empreendedorismo, a crescente competitividade vivida e promovida nas escolas a partir da normalização da meritocracia, o empobrecimento curricular, o descrédito e desconfiança com que são vistas escolas e professores são alguns dos elementos do campo da educação que podem nos ajudar a pensar o avanço da onda conservadora nos últimos anos.

## **A escola como dispositivo político e as ações de resistência ao empresariamento da educação**

Não há dúvidas que, apesar de sua hegemonia, o projeto societário neoliberal para a educação, divulgado por diversos setores do empresariado, encontrou e encontra resistências nos movimentos sociais organizados, e em aspectos que fogem do controle das classes dominantes, dado o próprio caráter contraditório do campo educacional. Na correlação de forças, portanto, a educação pública tem tido um papel contra hegemônico determinante o que tem trazido novas determinações que atravessam as diferentes instituições educacionais.

Os dados do DIEESE nos apontam para o movimento ascendente de greves pelo menos nos últimos 10 anos, com o protagonismo dos profissionais de educação. Em 2013, por exemplo, o levantamento realizado por instituição<sup>8</sup> apurou que foi o ano com o maior número de greves desde 1984, com liderança da área educacional. Apesar do motivo predominante ter sido o reajuste salarial na data-base, greves por descumprimento da Lei o Piso Nacional do Magistério, e pela implantação/cumprimento do Plano de Carreira de Cargos e Salários, e por melhoria das condições de trabalho, também foram registradas.

Na verdade, em todos os relatórios disponibilizados pelo órgão desde 2004, a educação configurou-se como uma das principais categorias a deflagrar movimentos reivindicatórios por melhores salários e condições de trabalho. A emergência dessas últimas é um forte indicativo da ampliação da consciência do movimento dos profissionais da educação, para além do momento econômico-corporativo, que costuma ser o mote fundamental da luta sindical. Portanto, a combatividade dos profissionais da educação é elemento de grande potencial desestabilizador da agenda empresarial para o setor, que prevê, dentre outras coisas, redução dos investimentos públicos, racionalização da gestão e a responsabilização do docente.

O crescimento do movimento estudantil politizado, combativo e plural é outro elemento que deve ser levado em conta na análise das resistências ao projeto neoliberal de educação. As possibilidades de aliança da pauta estudantil com uma

---

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2013/estPesq79balancogreves2013.html>, acessado em 20 de outubro de 2018.

pauta anticapitalista, associando a mercantilização da vida à precarização da escola, têm produzido inúmeras expressões de resistência à direção hegemônica da educação pelos “homens de negócio”.

As ocupações de escolas estaduais de ensino médio de São Paulo, ao fim de 2015, contra o projeto de “reorganização do ensino” imposto pelo governo do estado, são exemplos que demonstram a vitalidade do movimento estudantil. Sob a justificativa de reagrupar as escolas separadas por ciclos a fim de incrementar o rendimento dos alunos, a Secretaria do Estado de São Paulo implementou medidas que incluíam o fechamento de quase 100 escolas, impactando as matrículas de mais de 300 mil alunos. A resposta dada pelos secundaristas foi a ocupação das escolas estaduais, em um movimento em cascata que, em seu auge, chegou a contar com mais de 200 unidades ocupadas (CATINI e MELLO, 2016).

Inspirados por um manual chileno de ocupação das escolas, os secundaristas paulistas iniciaram uma série de ações dentro e fora das unidades, que incluíam divisão de tarefas em grupo de trabalhos, gestão horizontal com assembleias diárias, manifestações de rua, aulas públicas, rodas de conversa, etc. O movimento transbordou os limites do estado de São Paulo, e suas táticas foram replicadas pelos estudantes de Goiás, que protestavam contra a militarização e a terceirização da gestão das escolas do estado (CANTINI e MELO, op.cit.). A dimensão nacional atingida por essas ações fez com o governo de São Paulo recuasse, enfim, da proposta inicial de “reorganização”.

No fim de 2016, o movimento estudantil realizou outra mobilização, em caráter nacional, contra a Projeto de Emenda Constitucional que previa o congelamento dos investimentos sociais do orçamento federal por 20 anos, e contra a anunciada reforma do Ensino Médio. Puxadas pelos secundaristas do Paraná, as “ocupas” se espalharam por todo Brasil, chegando a mais de 1.000 ocupações em escolas municipais, estaduais e federais, além das universidades públicas.<sup>9</sup> Seguindo os passos trilhados no ano anterior, um dos aspectos mais interessantes dos “ocupas” é que os estudantes ocupantes faziam questão de demonstrar um enorme zelo e

---

<sup>9</sup> De acordo com: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html). Acessado em 28 de outubro de 2018.

respeito à instituição educacional. Era como se eles afirmassem a possibilidade de renovar a escola, de fazer dela um espaço para além do que ele é.

O que fica evidente, a despeito das derrotas ou vitórias de estudantes e profissionais da educação, é que há uma crescente politização na área da educação, especialmente na educação básica. O aumento de número de dias parados e de sindicalização dos profissionais da educação nos últimos anos são elementos que, certamente, preocupam o bloco de poder. A educação municipal, por exemplo, historicamente calada por mecanismos como o clientelismo e o patriarcalismo, viu uma mudança de quadro com a ampliação da utilização do concurso como método de contratação de docentes estatutários, com as lutas pela gestão democrática, e pelo estabelecimento dos planos de carreira em forma de lei. A organização de grêmios estudantis, a eleição de direções são outros fenômenos que trazem práticas democráticas para o cotidiano escolar, possibilitando que a escola venha tratar de si, a fazer efetivamente política, ao contrário do prevê uma gestão gerencial baseada em metas e bônus determinados em outras instâncias, no qual o dissenso é visto com desconfiança, para dizer o mínimo.

Em suma, são movimentos de resistência que incomodam e preocupam em demasia a classe dominante, e mais ainda em um país marcado pela desigualdade social, violência de Estado, uma classe dominante dotada de vasto poder - público e privado - mas com pouca base social, que opera uma democracia excludente. Fernandes (op.cit.) nos chama a atenção algumas vezes que as classes dominantes do Brasil têm pavor dos movimentos sociais organizados, das massas nas ruas e praças reivindicando seus direitos, denunciando as arbitrariedades e desigualdades. A escola pública, dada sua estratégica posição na correlação de forças - e, portanto, na luta de classes - em um país dependente e associado, não deve sair da órbita de autoridade do bloco de poder. O crescimento recente da visibilidade do MESP passa, definitivamente, pela reação à politização das escolas, nos seus mais diversos sentidos.

### **Possíveis interfaces entre o MESP e a concepção empresarial de educação**

Essa seção pretende discutir em que medida o discurso do Movimento Escola sem Partido pode ser funcional à nova pedagogia política do capital. Já destacamos

que, historicamente, o apelo ao discurso conservador em momentos de crises de hegemonia é um *modus operandi* clássico da burguesia brasileira, estratégia que aparenta estar em pleno vigor na contemporaneidade. Todavia, não postulamos que seja definitivo pensar o Escola sem Partido como um *continuum* histórico da relação entre conservadorismo e crise. No sentido de ampliar essa concepção, iremos trazer aqui alguns aspectos deste discurso que se relacionam positivamente com a pauta contrarreformista da burguesia brasileira para a educação, também já discutida acima.

É importante sublinhar num primeiro momento que o fundador e principal liderança do MESP, o advogado Miguel Nagib, foi membro do Instituto Millenium até 2004 (PENNA, 2017). O “centro de pensamento” Instituto Millenium é um dos principais sistematizadores e divulgadores do projeto societário neoliberal no Brasil (FONTES, 2010). Teve como fundadores figuras do quilate de Rodrigo Constantino, Gustavo Franco e Henrique Meirelles, e conta com um dos maiores investidores privados em educação, Jorge Gerdau, como membro de seu Conselho de Governança. Foi através do sítio do Millenium que o Nagib publicou o documento “A escola que queremos”, no qual constam diversos tópicos que compõem a agenda do MESP.

Em relação ao discurso divulgado pelo MESP mais propriamente, identificamos alguns aspectos bastante relevantes, que podem ser pensados como interfaces entre o MESP e a concepção empresarial de educação. Chamou a atenção um dos elementos frisados em Penna (2017b), que é a disseminação do ódio ao professor, e o desejo de criminalização da prática educacional. O nível intenso deste ataque aos educadores já vem produzindo uma certa apatia política em alguns setores dos profissionais da educação, por medo de denúncias e represálias. E isso não só em tratar de temas críticos, como a ditadura empresarial-militar ou da sexualidade na sala de aula, mas também de se organizar politicamente, pensar politicamente a escola e o ofício docente. Afinal, o MESP dá enorme ênfase caracterização do professor como um militante gramsciano da dominação cultural (MIGUEL, op.cit.), de uma forma ameaçadora. A desmoralização do professor disseminada pelo MESP é essencialmente uma desmoralização política, e visa a despolitização do fenômeno educacional. Nesse aspecto ela se aproxima da escolarização asséptica engendrada pela pedagogia das competências, que tanto agrada aos arautos do mercado.

Outro aspecto crucial é o fato de que o projeto Escola sem Partido inspirar-se no Código de Defesa do Consumidor, reforçando a ideia que a educação é um serviço contratado por determinada clientela (pais e alunos) que são a parte “mais fraca” da relação, e por isso merece proteção legal. Esse tipo de abordagem desqualifica a figura do professor, e “se aproxima muito de uma lógica que poderíamos chamar de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor” (PENNA, Fernando, 2017b, p. 39). Ou seja, vai ao encontro a ideia de mercantilização da vida, discutida por Wood (op.cit.), que é promovida pelo projeto de sociabilidade neoliberal, e atinge em cheio as políticas educacionais.

A redução do trabalho de sala de aula à mera transmissão de conhecimentos é mais um elemento do discurso divulgado pelo MESP que pode ser bastante funcional ao projeto de instrução em “competências básicas”. Essa concepção empobrecida de educação e de escola retroalimenta a ideia de um currículo mínimo, despolitizado, asséptico, focado em políticas de testagem e ranqueamento, sem o menor diálogo com o que docentes, discentes e comunidade escolar em geral tem a dizer sobre o currículo. Um professor impedido de discutir valores em sala de aula, que fica impedido de debater aspectos da realidade social por temor do denunciamento, transfigura-se em um semiprofessor, exercendo sua licenciatura em uma semiescola – uma escola incompleta, pois apolítica. Não por acaso, o programa de reforma da educação pública divulgado pela Parceiros da Educação, já comentado em parágrafos acima, propõe uma formação docente mais focada na “prática”, em detrimento das disciplinas “teóricas”.

Por último, mas não menos importante, há a ênfase do MESP no anticomunismo e, mais especificamente, no antigramscismo, conforme enfatizado em Miguel (idem). O anticomunismo é uma velha bandeira conservadora assimilada em nossa formação social, e combustível para o ataque contínuo que até hoje sofrem não só comunistas, mas o campo da esquerda em geral, em seus mais diversos matizes. Tais ataques só demonstram a necessidade cada vez mais premente do sistema em se tornar total e, nesse processo, sustam-se as garantias liberais-democráticas de liberdade de expressão.

Em relação ao antigramscismo, a expressiva circulação que o marxista Antonio



Gramsci possui no debate acadêmico sobre a educação é, certamente, um dos fatores que atrai a atenção de setores da militância conservadora do MESP. Há algo mais, porém. O que o marxista sardo nos deixou de mais precioso encontra-se na possibilidade teórica para compreendermos dialeticamente os movimentos da burguesia no tempo histórico, através de sua concepção ampliada de Estado e de intelectual, e de conceitos como hegemonia civil e bloco histórico. Como gosta de nos lembrar Leher (2010), Gramsci é fundamental para entender como os dominantes dominam e, nesse aspecto, o antigramscismo incrustado no MESP apresenta-se funcional à concepção de educação e escola do empresariado.

### **Considerações finais**

A organização plural e combativa da sociedade civil é fundamental para estabelecermos uma relação crítica ao MESP, através da soma de forças nos diversos espaços, concretos e virtuais. É preciso que entendamos cada vez mais o MESP, que aprofundemos a capacidade crítico-argumentativa sobre esse movimento, para que possamos combatê-lo com eficácia. Não se trata de neófitos que estão falando apenas para si. São organizados, possuem princípios de ação, se ancoram em certos debates intelectuais, e têm conexões na sociedade civil e política. É aí que o pensamento gramsciano pode colaborar: servindo como ferramenta teórico-metodológica de análise crítica dos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante (MESP, Todos pela Educação, Parceiros da Educação, etc.) e seus intelectuais orgânicos.

Esse artigo tentou demonstrar que, a despeito de não haver uma relação efetivamente orgânica entre aqueles que propõem a agenda empresarial para a escola, e o MESP, alguns pontos de suas agendas confluem. À medida que os momentos de ascenso do pensamento conservador na sociedade brasileira já foram, em diversos períodos históricos, adequados ao discurso liberalizante, não podemos descartar essa potencial aliança entre as duas agendas.

A guisa de conclusão, sublinhamos que diversos autores (BOBBIO, 1988; ANDERSON, 2003; WOOD, *ibid.*) nos recordam que o liberalismo – nas suas mais diversas versões – não necessariamente possui relação com a democracia, entendida enquanto poder popular. É significativo lembrar que a primeira experiência efetiva de

um governo neoliberal ocorreu durante a ditadura militar liderada por Pinochet, no Chile, a partir de 1973. A educação pública que se adequa ao projeto societário neoliberal é uma hipoeducação, realizada com poucos recursos e de formação aligeirada, de gestão gerencialista e, portanto, antidemocrática. É uma agenda redutora do currículo e do potencial de nossas gerações futuras e, portanto, um mecanismo que legitima e reforça as desigualdades através das quais se alimentam as frações do empresariado. Da mesma forma, as perspectivas autoritárias e conservadoras do MESP não se associam a uma educação baseada na formação humana unitária, em princípios como o respeito ao diferente, a valorização da vida em suas diversas formas, ou seja, com a ideia de educação democrática em seu sentido mais pleno. Uma educação com tais características é potencialmente ameaçadora ao bloco no poder. Sejam ousados, portanto: combatamos a educação neolítica do MESP, e a educação mínima da escola do capital.

#### **Referências:**

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001.

CATINI, Carolina; MELLO, Gustavo. Escolas de luta, educação política. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, nº. 137, p.1177-1202, out.-dez., 2016.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, Regis Argüelles da. **Escola municipal, poder e Estado: o Programa Mais Educação em Duque de Caxias** [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2016.

COUTINHO, Carlos N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, Luís A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

**Revista Communitas, V2, Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação**

DEMIER, Felipe. **O longo bonapartismo brasileiro (1930-1964): um ensaio de interpretação histórica.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** São Paulo: Globo, 2006.

FERRARO, Alceu M. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não poderia ir além de Mandeville? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 308-325, maio/ ago., 2009.

FREITAS, Luiz C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2: Os intelectuais – o princípio educativo – Jornalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEHER, Roberto. Uma perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam (Prefácio). In: NEVES, Lúcia (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais na nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

MERCADANTE, Paulo. **A consciência conservadora no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Saga, 1965.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, núm. 15, p. 590-621, 2016.

NEVES, Lúcia M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

PENNA, Fernando. Escola sem Partido como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto e TOLEDO, Maria Rita. (orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI.** São Paulo: Cortez, 2017.

PENNA, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A gênese das teses do Escola sem**

**Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

VIANNA, Oliveira. **Raça e Assimilação.** São Paulo: José Olympio, 1945.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo-histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.