



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PAPEL DA ESCOLA: ENTRE O REAL E O IDEAL

*EDUCATIONAL POLICIES AND THE ROLE OF SCHOOL:
BETWEEN THE REAL AND THE IDEAL*

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/rpd.v2i1.51>

**Leila Cristina Aoyama
Barbosa Souza**

Doutora em Educação
Científica e Tecnológica.
Escola Técnica Estadual de
Rondonópolis/MT
(ETERoo).
aoyama.leila@gmail.com

Resumo: Este artigo discute a repercussão das políticas educacionais brasileiras nesta segunda década do século XXI. Trata-se de um ensaio teórico fundamentado em autores que discutem a precarização da educação no Brasil pela adoção de políticas públicas que mantém a relação de poder e domínio entre classes sociais e em reflexões sobre a função da escola para a sociedade contemporânea. Sob a luz da teoria histórico-cultural e das pedagogias sociocríticas defende-se o movimento contra-hegemônico dos profissionais da educação aos modelos institucionais vigentes.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação. Reforma educacional. Educação Crítica.

Abstract: This article discusses the repercussion of Brazilian educational policies in this second decade of the 21st century. It is a theoretical essay based on authors who discuss the precariousness of education in Brazil by the adoption of public policies that maintains the relation of power and dominance among social classes and in thoughts on the function of the school for the contemporary society. In the light of historical-cultural theory and sociocritical pedagogies, the counter-hegemonic movement of educational professionals is defended against existing institutional models.

Keywords: Education public policy. Educational reform. Critical education.

1 INTRODUÇÃO

Quase ao fim da segunda década do século XXI, a educação brasileira apresenta novamente mudanças em suas políticas públicas. A reforma do ensino médio noticiada em 2016, apesar de continuar sendo discutida por educadores, pesquisadores da área e sociedade em geral, já foi instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) por meio da Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Uma das principais alterações propostas nesta reforma trata-se do desmembramento do currículo do ensino médio, de modo que os estudantes poderão optar pelo seu itinerário formativo: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias ou Formação Técnica e Profissional.

Quando observamos o percurso histórico das políticas educacionais brasileiras, é possível observar proximidades entre a estrutura proposta pela atual reforma do ensino médio com modelos educacionais anteriores. Souza (2009) ao analisar a configuração do ensino secundário no Brasil no século XX (1920-1960), nos indica que, naquela época, os estudantes da aristocracia e classes altas tinham duas opções de cursos: o clássico (voltado para a formação intelectual e maior fundamentado em estudos filosóficos e das letras antigas, como o latim) e o científico (marcado pelos estudos das ciências e preparando os indivíduos para o trabalho e ao progresso científico que adentrava o país).

A democratização da educação como um direito de todos os brasileiros, trouxe mudanças aos modelos educacionais promovidos a partir da década de 1960, principalmente com a política do governo nacional-desenvolvimentista e a concepção de que o desenvolvimento econômico e social do país se atrelava à educação. Ao encarar a escola e suas atividades como investimento financeiro e buscar financiamentos em agências internacionais que apresentam a concepção anteriormente descrita, o ensino secundário no Brasil “assumiu caráter compulsoriamente profissionalizante” (FERRETI, 2016, p. 79).

Logo, os itinerários formativos propostos pela reforma do ensino médio deste século XXI retomam a distinção entre a educação voltada à preparação para o mundo do trabalho e outra que preparará os estudantes para a continuidade dos estudos em nível superior. Frigotto (2016) nos alerta que esta reforma atinge os direitos dos estudantes, principalmente dos menos abastados, ao classificá-los de acordo com suas classes sociais e fadá-los a uma escola para ricos ou para pobres.

Apesar da pertinência do tema na atual conjuntura política e educacional, a reforma do ensino médio não se trata do objeto de aprofundamento deste trabalho. O caso exemplar foi

utilizado no intuito de demonstrar, como afirma Saviani (2008, p. 7), que as políticas educacionais no Brasil corporificam-se em uma “sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente¹”.

Este ensaio teórico apresenta algumas reflexões sobre o modo como as políticas educacionais têm orientado a educação no Brasil atualmente. Baseia-se em autores que discutem a precarização da educação no país pela adoção de políticas públicas que mantêm a relação de poder e domínio entre classes sociais (LIBÂNEO, 2016; SHIROMA; SANTOS, 2014; SAVIANI, 2008) e nas reflexões provocadas por Young (2007) sobre a função da escola para a sociedade.

Meneghetti (2011, p. 321) ressalta que:

[...]diferente do método tradicional da ciência, em que a forma é considerada mais importante que o conteúdo, o ensaio requer sujeitos, ensaísta e leitor, capazes de avaliarem que a compreensão da realidade também ocorre de outras formas. No ensaio a orientação é dada não pela busca das respostas e afirmações verdadeiras, mas pelas perguntas que orientam os sujeitos para as reflexões mais profundas.

Desse modo, com este trabalho, procura-se contribuir na constituição de momentos de reflexão de professores – permitindo sua práxis pedagógica ao relacionar sua atuação e postura com as atuais diretrizes da educação brasileira – e, também, de outros profissionais da educação a fim de fortalecer o pensamento crítico e atitudes não mecanicistas no ambiente escolar, que questionem o *status quo* e crie um movimento contra hegemônico ao pensamento de educação para atender exclusivamente as demandas do mercado.

2 O QUE BUSCAM AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS?

As políticas públicas refletem as decisões que o Estado (Poder Público) toma em relação a algum assunto de interesse coletivo, por exemplo, a educação. O percurso histórico da educação no Brasil, descritos detalhadamente em uma coletânea organizada por Stephanou e Bastos (2004; 2005a; 2005b), demonstra que a adoção das políticas para esta área sempre se relacionaram ao contexto político da época.

¹ Outro exemplo da repetição de reformas educacionais para a solução de problemas antigos, apresentado por Saviani (2008) diz respeito ao cumprimento da meta de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental no Brasil. A Constituição Federal de 1988 previa o alcance desta meta em um prazo de dez anos. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) em 1996, o prazo para cumprimento da meta foi prorrogado por mais dez anos. E assim continuou ocorrendo. O Plano Nacional de Educação (2001) prorrogou para mais dez anos; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007 aumentou o prazo em mais quatorze anos e; por último, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), também em 2007, estabelece um novo prazo – desta vez de quinze anos – projetando a solução do problema para 2022.

Atualmente as políticas educacionais vigentes ancoram-se na Constituição Federal de 1988, na LDBEN de 1996 e suas alterações, e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). E torna-se importante conhecer tais políticas e os princípios que as regem, pois são elas que, dentre outros pontos, indicam as concepções de escola e de conhecimento escolar que serão adotados; orientam a formulação dos currículos; e direcionam os objetivos e funções da escola.

Nos últimos anos, considerando-se ao menos os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas abordadas em eventos e publicações na área e as orientações teóricas presentes nos cursos de formação de professores, é possível identificar três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola: a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas (LIBÂNEO, 2016, p. 41-42).

Baseado nas análises de políticas educacionais realizadas por pesquisadores da área (LIBÂNEO, 2016; SHIROMA; SANTOS, 2014) evidencia-se que o Poder Público pauta-se exclusivamente na primeira orientação supracitada (políticas educativas para alívio da pobreza e financiadas por organismos multilaterais internacionais).

Libâneo (2016) ao analisar documentos do Ministério da Educação sobre a implantação do Programa Educação Integral² (BRASIL, 2009) indica que a escola, na perspectiva do documento proposto,

adquire um caráter difuso, concebida agora como lugar físico de aglutinar políticas sociais que envolvem políticas de saúde, assistência social, esporte e lazer, mobilizando a participação de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, voluntários, em consonância clara com as orientações de organismos internacionais (LIBÂNEO, 2016, p. 51).

Vislumbrada por esta perspectiva, a escola torna-se estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham afetar a ordem social e política. Ela adquire função de educadora e protetora ao tornar-se espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com pouca ênfase aos conteúdos científicos. Quando a escola adquire tal papel acaba por promover a desigualdade social ao, implicitamente, induzir os professores a uma atitude de “benevolência com as dificuldades de aprendizagem das crianças pobres” (LIBÂNEO, 2016, p. 58). Os conteúdos científicos e um currículo capaz de efetivamente promover mudanças na vida dos estudantes de classes sociais mais baixas, por meio do alcance

² A proposta de educação integral refere-se a ampliação da jornada escolar em toda a educação básica a partir da “síntese das responsabilidades entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, selando um compromisso coletivo de construção de projeto de educação voltado para o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia” (BRASIL, 2009, p. 27). Maiores informações sobre o programa pode ser encontrado no site < <http://educacaointegral.mec.gov.br/>>.



de melhores condições de vida pelo estudo e novas possibilidades de trabalho, não são considerados.

As atuais diretrizes educacionais direcionam todos os níveis de ensino para um currículo de resultados baseado em metas quantificáveis e realização de testes – como se vê pela aplicação do Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Assim, nota-se que o processo de ensino e aprendizagem e as questões de conteúdo e métodos de ensino são visivelmente postos em segundo plano.

Em relação ao real papel da escola, Young (2007) situa essas instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento e tece críticas, assim como Libâneo (2016), aos propósitos mais instrumentais que a escola tem corporificado, sendo controlada por metas, tarefas e avaliações de desempenho.

Para o sociólogo britânico supracitado, o conhecimento obtido na escola é um *conhecimento poderoso*, pois os jovens e adultos não terão a oportunidade de adquirir tal conhecimento em outros lugares, como em suas comunidades ou locais de trabalho. Por isso, é importante que não se faça a distinção de currículos de acordo com as classes sociais ou objetivos de vida (formar para continuação dos estudos ou para o trabalho), visto que o tempo escolar pode significar a única oportunidade aos mais desfavorecidos de desenvolver-se intelectualmente.

Ainda exemplificando a adoção de políticas educacionais de orientação instrumentalizadora e que deturpa a função da escola, Shiroma, Morais e Evangelista (2002), em análise da LDBEN vigente na década de 1990, ressaltam a descaracterização dos termos/conceitos presentes naquela legislação e seus significados ocultos. Por exemplo, mesmo que a legislação tratasse sobre a necessidade da *profissionalização dos professores*, na prática, continuou-se executando a *capacitação/treinamento* destes profissionais por meio de cursos prescritivos e metodologias em que imperam a racionalidade técnica. Já o conceito de *autonomia* da escola presente na LDBEN traduz-se, na verdade, na responsabilidade das instituições educacionais em captar recursos financeiros; enquanto a orientação sobre a *participação da sociedade civil no sistema educacional*, presente em tal documento oficial, concretizou-se em forma da articulação da escola com empresários e organizações não governamentais.

A descentralização do poder do Estado sobre as escolas tem resultado na desobrigação do Poder Público com ela, indo a encontro com as políticas governamentais neoliberais e com as orientações das agências financiadoras internacionais da educação (Banco Mundial, Fundo



Monetário Internacional, entre outros) que solicitam aos países em desenvolvimento que reduzam gastos públicos, privatizem suas empresas públicas e, nas atividades custeadas pelo Estado, encontrem novas formas de recurso (DOURADO; BUENO, 2001).

Com isto, a partir das políticas públicas vigentes, o Estado tenta convencer os profissionais da educação e a sociedade em geral

[...] de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho [referindo-se à escola], mas sem que isso implique em aumento no *quantum* destinado ao financiamento da Educação.

[...] Escolas eficazes são aquelas que fazem mais com menos, que gerem melhor seus recursos, que arrecadam de outras fontes, não dependem do Estado, constroem sua “autonomia” financeira ou cobram mensalidades, fazem parcerias com empresas ou convocam a comunidade escolar a desenvolver iniciativas que permitam arrecadar recursos para realizar seus projetos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538, grifo do autor).

A valorização dos esforços individuais, classificados como edificantes e empreendedores, a crescente crença na meritocracia e na imagem negativa do Estado e das instituições públicas como responsáveis por processos burocráticos e ineficientes acaba por instigar os sujeitos a agirem por conta própria, a esperar menos pela interferência do Estado e a defender os investimentos da iniciativa privada nas políticas públicas (SHIROMA; SANTOS, 2014). E o uso de termos chavões, que são esvaziados do seu contexto teórico crítico inicialmente pensado, tornam-se *slogans* nos discursos das reformas educacionais (a exemplo, *qualidade da educação, formação do pensamento crítico, formação integral e para cidadania*), criando uma falsa credibilidade à sociedade, que passa a apoiar tais políticas.

Também Shiroma e Santos (2014), ao analisarem o discurso presente no Plano de Desenvolvimento da Educação³ (BRASIL, 2008), identificaram quatro *slogans* atrelados à noção de escolas eficazes na estrutura do programa em questão. Primeiro, ao tratar sobre a *participação da comunidade nas atividades escolares*, há o incentivo ao serviço voluntário e cooperativo dos pais dos estudantes, de maneira que a participação torna-se meramente operacional e perde seu caráter político.

Em segundo lugar, a *autonomia* – “expressão da democracia no espaço escolar” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 35) – transformou-se em uma autonomia baseada na autoadministração, em que os sujeitos são responsabilizados a assumir ativamente a defesa dos

³ O PDE, considerado a principal política educacional dos governos Lula da Silva (2003-2010) e Rousseff (2011), é composto por mais de 40 ações e programas de diversas naturezas, dentre os quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que toma como parâmetros os indicadores da OCDE. Análises críticas sobre o PDE ressaltam a sua dimensão fragmentada, de ações isoladas que não chegam a constituir um plano (SAVIANI, 2010; KRAWCZYK, 2008; SHIROMA; SANTOS, 2014).



interesses da escola em substituição às obrigações do Estado. O terceiro *slogan* identificado no discurso do PDE relaciona-se diretamente com o anterior: trata-se da *descentralização* do poder do Estado sobre as escolas, que, camuflado na ideia de flexibilização da estrutura burocrática das unidades escolares, aumentando-lhes a agilidade em responder às demandas, indica, na realidade, a descaracterização das responsabilidades do Poder Público pelo financiamento da educação.

Por fim, o *slogan formação da cidadania responsável* também se faz presente no documento analisado, porém evidencia-se que a expressão torna-se apenas um chavão pelas justificativas dadas para tal formação. Busca-se a formação de cidadãos responsáveis que acompanhem as mudanças do capitalismo, sejam empreendedores e criativos para superar as crises e que sejam capazes de adquirir as competências demandadas pela sociedade do conhecimento. Em outras palavras, o estímulo à formação de nossos estudantes para o mercado de trabalho e sociedade do consumo.

Seguir as orientações indicadas nestes documentos oficiais e nas políticas educacionais vigentes aflora a precarização da educação (OLIVEIRA, 2004 apud SHIROMA; SANTOS, 2014) e, cada vez mais, o sentimento de fracasso nos profissionais da educação, principalmente aos professores que, ao terem suas funções alargadas⁴, sentem-se impotentes e incapazes.

Desse modo, ressalta-se a necessidade de que os profissionais da educação e as comunidades escolares repensem o modo como temos conduzido o ensino e as concepções de escola que as políticas educacionais atuais – assim como tantas outras anteriores, têm disseminado. Como apontado anteriormente neste texto, acredita-se na função da escola enquanto lugar de escolarização, em que os educandos, ao se apropriarem de saberes produzidos historicamente (conhecimentos científicos), desenvolvam suas capacidades intelectuais e de desenvolvimento afetivo e moral (LIBÂNEO, 2016).

Isto não significa desconsiderar as práticas socioculturais ou o papel social da escola em compreender o contexto de vida de cada sujeito. No entanto, é necessário que tais práticas se conectem ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, “de modo a estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os cotidianos vividos no âmbito comunitário e local” (p. 58), nos orientando, assim, pela tradição da teoria

⁴ Como exemplos de atividades que demonstram o alargamento das funções docentes nas orientações das políticas educacionais atuais, Shiroma e Santos (2014) citam: o atendimento de mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; o exercício de funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; a participação nos mutirões escolares e em atividades com pais; a atuação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; o controle às situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; além do envolvimento na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.



histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas que compreendem que as circunstâncias vivenciadas por homens e mulheres se devem pela interferência de outros homens e mulheres e pela luta de classes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já há algumas décadas, pesquisadores e educadores alertam da influência das políticas neoliberais sobre as políticas educacionais. Neste ensaio teórico, que primeiramente serviu para a formação continuada de uma educadora a partir de trabalhos empíricos e teóricos de autores conceituados do campo da teoria crítica educacional, buscou-se demonstrar os princípios imbuídos e os *slogans* apresentados nas legislações que orientam a educação brasileira neste século XXI.

Não há grandes novidades, porém, trata-se de um espaço para reflexões dos profissionais da educação sobre o papel que temos exercido nas escolas. Temos realizado nossas funções de educadores de modo reflexivo ou apenas seguimos as diretrizes das políticas educacionais? Em qual escola estamos inseridos? Na escola que se pauta nos *slogans* da *formação integral e humanística*, mas não nos esclarece como alcança-la? Ou na escola que entende que a educação é política e torna-se espaço de disputa em diferentes projetos societários?

Observa-se que as reais políticas educacionais refletem o momento histórico atual, no que diz respeito ao modelo econômico e de sociedade; o que não poderia ser diferente. Já as políticas educacionais ideais tratam-se daquelas que buscam a equidade dos sujeitos por meio da educação, permitindo-os traçar projetos de vida sem estereotipá-los pelas classes sociais em que se encontram.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 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 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 35, seção 1, p. 1-3, 17 fev. 2017. Legislação federal.



DOURADO, L. F.; BUENO, M. S. S. O público e o privado na educação. WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coords). **Políticas e Gestão da Educação (1991 a 1997)**. Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Comitê dos Produtores da Informação Educacional, 2001, p. 53-62.

FERRETTI, C. J. **Reformulações do ensino médio**. Holos, Natal, v. 6, p. 71-91, out. 2016.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento - revista de educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 329-332, 2016.

EVANGELISTA, O. SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, abr. 2011.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E.; SANTOS, F. A. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O (org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara/SP: Junqueira-Marin, 2014. p. 21-46.

SOUZA, R. F. de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920 -1960). **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.9, n.1, p.72-90, jan./jun. 2009.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História, memória e história da educação**. Petrópolis: Vozes, 2004, v. 1.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História, memória e história da educação**. Petrópolis: Vozes, 2005a, v. 2.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História, memória e história da educação**. Petrópolis: Vozes, 2005b, v. 3.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.