

# EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: PRESENÇA E PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

## EDUCATION AND NEOLIBERALISM: PRESENCE AND ROLE OF THE STATE IN CONTEMPORARY BRAZILIAN EDUCATION

Wéllia Pimentel SANTOS<sup>1</sup>

### Resumo

O liberalismo nasce no século XVIII, a partir das ideias burguesas de Adam Smith, proliferando-se em seguida pelo mundo. Este modelo de sociedade liberal entrou em decadência com a crise de 1929. Todavia, nos anos de 1970 a 1980, o modelo liberal é redefinido a partir do atual modelo neoliberal. Assim, no contexto das recentes transformações do capitalismo, este artigo objetiva suscitar discussões sobre a incursão do modelo neoliberal na educação brasileira. Parte-se de uma perspectiva histórica, convergindo para a educação enquanto aparelho ideológico do Estado, chegando até o atual cenário educacional, em que se oferece um breve panorama acerca das políticas públicas educacionais vigentes. A metodologia de pesquisa conecta-se à abordagem de revisão de literatura, caracterizando a pesquisa como qualitativa e descritiva. Quanto aos tópicos pesquisados, a pesquisa foi feita a partir de fontes bibliográficas, bem como sites de bases de dados digitais.

**Palavras-chave:** Educação. Neoliberalismo. Estado.

### Abstract

Liberalism was born in the eighteenth century, based on the bourgeois ideas of Adam Smith and proliferated throughout the world. This model of liberal society fell into decay with the crisis of 1929. However, in the period from the 1970s to the 1980s, the liberal model is redefined to the current neoliberal model. Thus, in this context of the recent transformations of capitalism, this article aims to arise discussions about the incursion of the neoliberal model in Brazilian education, starting from a historical perspective, converging to education as an ideological state apparatus, coming to the current educational scenario, where a brief overview of the current educational public policies is presented. The chosen methodology of this study belongs to the literature review method, both as a qualitative as well as a descriptive research. As far as search sites are concerned, the study was carried out from bibliographical sources and digital database sites as well.

**Keywords:** Education. Neoliberalism. State.

---

<sup>1</sup>Doutoranda pela Universidade de Salamanca (USAL). Mestre em Ensino em Saúde (UFVJM). Especialista em Criminologia (PUC-MG). Graduada em Serviço Social (DOCTUM -TO); Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (UFVJM); Letras-Inglês (UFVJM). E-mail: [welliapimentel@hotmail.com](mailto:welliapimentel@hotmail.com)

## Introdução

Um dos principais lapsos cometidos ao se analisar a educação, é analisar seus problemas como se fossem atuais, sem levar em consideração que estes estão frente a uma matriz histórica, claramente interligada ao momento presente. Nessa perspectiva, é possível assinalar que, já nos anos oitenta, os sistemas educativos estavam atravessados por uma crise geral da sociedade latino-americana, que apresentava múltiplas funções. A educação destinada aos trabalhadores era desenhada por pedagogos dos séculos XIX e XX, a partir do reflexo da ideia de fábrica. As aulas se constituíam na perspectiva de uma linha de montagem, na qual se preparavam as crianças para enfrentar a vida. Todos detinham os mesmos postos de trabalho, vestiam-se igualmente, cumpriam os mesmos horários, e estudavam o mesmo conteúdo. A fábrica, como microcosmo social, praticamente desapareceu. Entretanto, a educação continua se organizando nos moldes da sociedade industrial do século XIX.

Em consequência disso, no transcurso dos anos 1980, aumentaram as desigualdades educativas e o impulso à educação privada cresceu rapidamente. Passou a existir uma vinculação direta entre os organismos financeiros e o Fundo Monetário Internacional, além do vínculo do Banco Mundial com os programas educacionais da América Latina, o que trouxe, conseqüentemente, uma intervenção direta dos Ministérios da Economia na área pedagógica, sendo que suas imposições econômicas determinavam desde os salários docentes até a troca de estruturas do sistema de reformas de conteúdos (SAVIANI, 2007).

Dentro desses paradigmas, com muito atraso em relação às nações desenvolvidas, o Brasil veio traçando, a partir do início da década passada, metas ambiciosas no que tange à qualidade da educação no país, querendo chegar ao ano de 2022, bicentenário da independência, com todas as crianças tendo o direito garantido de aprender com qualidade (BRASIL, 2014). Os desafios são imensos, especialmente devido ao modelo estatal, cujos princípios partem da perspectiva de uma educação liberalizante, tendo seus moldes traçados e condicionados, no que diz respeito à presença e ao papel do Estado na educação contemporânea, à subserviência aos ditames desse novo modelo socioeconômico.

Desse modo, nesta pesquisa serão consideradas algumas questões centrais que visam nortear essa temática, dentre elas: quais as características desse modelo neoliberal para a política pública de educação? Será que, de fato, esse modelo neoliberal de escola está trazendo algum tipo de benefício? Ou está simplesmente tolhendo as pessoas, no sentido de se adequarem às ideias das classes dominantes?

Segundo essas proposições, sem refutar toda a densidade teórica proposta, esta pesquisa se propõe a pensar epistemologicamente sobre a presença do Estado na educação contemporânea, de modo a aproximar a discussão dos pressupostos históricos que embasam o discurso neoliberal na educação. Convém assinalar a existência de vários tipos de liberalismo; contudo, todos eles dispõem basicamente de três grandes pilares: a liberdade individual, o direito de propriedade e o direito à vida. Trata-se de uma teoria de liberdade econômica que, na sua origem, clamava por liberdades básicas subjacentes aos aspectos ligados à política e à liberdade de expressão, do comércio, da indústria, da liberdade religiosa, e, portanto, impossíveis de serem imaginadas no antigo regime. Por outro lado, o momento atualmente vivenciado pelos países ocidentais, pauta-se pelo modelo neoliberal, isto é, segundo a redefinição do liberalismo clássico, desencadeado em resposta à crise mundial vivenciada nos anos 1970, e que interveio no ritmo de crescimento dos países industrializados, com reflexos nas políticas públicas, especialmente as de cunho social (ANTUNES, 1995). Assim, torna-se mister a propositura de uma reflexão pautada nos ideários das políticas neoliberais no âmbito da educação.

### **Educação e neoliberalismo: a perspectiva histórica do modelo neoliberal**

Depois da Revolução Francesa, a luta pelo absolutismo e o antigo regime se estendeu por muito tempo, até que os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade se tornaram universais. A burguesia aspirava a um mundo no qual as liberdades básicas fossem possíveis, e onde as pessoas não sofressem com os abusos e a tirania dos privilégios da nobreza, de tal modo que o século XIX viu o coroar de uma doutrina que visava a legitimar essa nova ordem capitalista e burguesa. Direitos de liberdade, de propriedade e o direito à vida foram inicialmente defendidos com maestria pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704), em seu ‘Segundo Tratado do Governo Civil’, obra na qual são elencados os princípios garantidores do estado de natureza a que todos estão sujeitos, e cuja razão basilar se deve ao fato de que todos são “obra do Criador onipotente e infinitamente sábio... e enviados ao mundo por sua ordem e a seu serviço” (LOCKE, 1994, p. 16).

Por natureza, todos os homens são “livres, iguais e independentes”, e nenhum homem pode estar “sujeito ao poder político de outro sem seu próprio consentimento”. Qualquer número de homens pode concordar em se juntar para se constituir em um corpo político, sem prejuízo dos outros, pois todos aqueles que não concordarem são meramente deixados de fora “na liberdade do estado da natureza” (LOCKE, 1994, p. 22).

Considerando que o escopo do governo se pauta na garantia dos direitos naturais do homem, a razão apresentada por Locke baseia-se nos limites das ações dos indivíduos em relação aos demais, e também do próprio governo em relação aos indivíduos. “Locke defende que estes direitos pertencem ao homem no estado de natureza, e anseia por provar que entre eles está o direito de propriedade” (LOCKE, 1994, p. 19). Tais direitos são também conhecidos como direitos negativos, ou seja, oferecem a liberdade de não sofrer coerção, seja por parte de terceiros ou do próprio governo.

Nessa ótica, o século XIX surge com o amadurecimento das ideias liberais plenas, amparado pelos ideais teórico-políticos, os quais partem, desde Maquiavel (1469-1527), reconhecido pelo desenvolvimento de teorias do Estado de sua época, e cuja centralidade de reflexões se compraz na alegação de que o indivíduo está fadado ao seu próprio destino, ou seja, baseia-se no imperativo de inutilidade da interferência estatal, que possa reorganizar essa ideia. Além da relação historicamente construída, de que há uma racionalidade política que não coincide com a razão comum, ou seja, Maquiavel trata da impossibilidade de organização humana em relação à égide estatal. “O Estado é um domínio firme sobre povos, e Razão de Estado é o conhecimento de meios adequados a fundar, conservar e ampliar um Domínio deste gênero” (BOTERO, 1992, p. 5). A razão estatal se dá, em suma, sob a justificativa de conservação dos interesses governamentais. Para cumprir tal intento, tem-se ainda o mercado, que se autorregulamenta através da difundida expressão, ‘mão invisível’, do economista escocês Adam Smith (1723-1790).

Como cada indivíduo, portanto, se esforça tanto quanto ele puder seja para empregar seu capital em suporte à indústria doméstica, seja para dirigir aquela indústria de modo que seu produto possa ser do maior valor; cada indivíduo necessariamente trabalha para tornar a renda anual da sociedade tão grande quanto ele possa. Ele geralmente, de fato, não pretende promover o interesse público, nem sabe o quanto ele o está promovendo. Ao preferir o apoio da indústria doméstica à estrangeira, ele pretende apenas sua própria segurança; e ao dirigir aquela indústria de tal maneira que seu produto seja do maior valor, ele pretende apenas seu próprio ganho, e ele é neste, como em muitos outros casos, **levado por uma mão invisível a promover um fim que não era parte de sua intenção**. E nem sempre é pior para a sociedade que não fosse parte dela. Ao perseguir seu próprio interesse ele frequentemente promove o da sociedade mais efetivamente do que quando ele realmente pretende promovê-lo (WN IV.ii.9, grifos nossos).

O conceito central do termo se dá pela autossuficiência, inerente à condição humana, em que

Cada homem é, sem dúvida, por natureza, primeira e principalmente recomendado a seu próprio cuidado; e como ele é mais apto para cuidar de si do que de qualquer outra pessoa, é adequado e correto que assim o seja. Cada homem, portanto, é muito mais profundamente interessado no que quer que imediatamente lhe diga respeito, do que naquilo que diz respeito a qualquer outro homem (TMS II.ii.2.1).

Sem almejar incorrer no risco de reduzir grandes teóricos a um empreendimento pragmático, tanto na origem quanto em sua sistematização, ressalta-se, contudo, que tais doutrinas, inevitavelmente, exerceram grande repercussão sobre o modelo burguês, ao serem construídas, desde o século XVI até o XVII, perpassando o século XVIII, sendo que, à medida que a burguesia expandia seu poder econômico e também o político, que até então eram monopolizados pelo clero e pela nobreza, ao se obter, como resultado último desse paradoxo, a consolidação e a expansão desse modelo no mundo, de forma que, no século XIX, já se tem esse modelo liberal bem delineado, a partir da ideia de um liberalismo mais clássico.

Não obstante, a historiografia elucida que, a partir do século XIX, se tornam mais acirrados os investimentos nas bolsas de valores com uma lógica de investimento, que atua como pilar de proteção ao modelo liberal vigente. Vai sendo consolidada, nesse momento, a ideia de que o indivíduo é o responsável por sua própria sorte. Inclusive, tal argumento era sustentado na perspectiva de que os Estados Nacionais não deveriam investir na vida das pessoas desvalidas socialmente, pois ao fazer isso, estaria sendo mantida a ‘ajuda aos piores’ da espécie. Ficariam todos, assim, submetidos à lógica do darwinismo social, que se dá a partir da sobrevivência dos melhores de cada espécie aos solavancos ‘naturais’ do planeta. Ou, ao contrário, esses “piores” se misturariam aos ‘melhores’, e a sociedade estaria fadada ao fracasso.

O desenvolvimento das espécies superiores se pauta por um progresso em direção a uma forma de existência capaz de buscar uma felicidade isenta de necessidades deploráveis. É na raça humana que essa felicidade se deve realizar. A civilização é a derradeira etapa em direção a essa realização. E o homem ideal é o homem que vive sob as condições onde ela se realiza. Enquanto espera, o bem-estar da humanidade existente e o progresso em direção à perfeição final, são assegurados; tanto um como o outro, por uma disciplina benéfica mas severa, à qual toda a natureza se encontra sujeita: disciplina impiedosa, lei inexorável que conduz à felicidade, mas, que jamais cede ante a possibilidade de infligir sofrimentos parciais e temporários. A pobreza dos incapazes, a angústia dos imprudentes, a nudez dos preguiçosos, o esmagamento dos fracos pelos poderosos, que abandonam um grande número ‘nas profundezas e na miséria’ são as determinações de uma bondade imensa e previdente (SPENCER, 1885, p. 100-1).

Esse modelo, da virada do século XIX para o século XX, ainda era muito intenso no mundo inteiro. Todavia, ele acaba sendo derrotado, quando, em 1929, já no início do século XX, ocorre a queda da bolsa de valores de Nova York, comumente conhecida como “a grande depressão”, cujas causas principais se deram pela redução das exportações para a Europa e o conseqüente acúmulo de estoques de produtos que acarretaram a desvalorização das ações de muitas empresas. Os efeitos da crise de 1929 foram sentidos pelo mundo inteiro, sobretudo nos países industrializados, que já esta-

vam sob a égide liberal. Diante disso, os paradigmas constitucionais do modelo liberal, se mostraram insuficientes, pois o mercado, gerenciado por ele mesmo, consagra apenas as liberdades formais, estando aí imbricada uma ideologia individualista e defensora de um Estado mínimo, tornando-se, portanto, incapaz de promover o bem comum.

No fundo, a política liberal era vulnerável porque sua forma de governo característica, a democracia representativa, em geral não era uma maneira convincente de governar Estados, e as condições da Era da Catástrofe raramente asseguraram as condições que a tornavam viável, quanto mais eficaz (HOBSBAWM, 1995, p. 113).

Em um mundo polarizado, que apresentava um cenário de crise devido ao modelo econômico do pós-guerra, fez-se necessário um novo modo de pensar a política socioeconômica dos países, de tal modo que o economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946) veio a dar vazão às suas teorias, fundamentando-se no princípio de que o sistema capitalista tende a ser perpassado por crises cíclicas contínuas, não sendo possível o Estado não intervir na produção e na distribuição das riquezas, pois o setor empresarial estaria comprometido exclusivamente com a manutenção dos interesses individuais. Os ideais keynesianos se pautavam por uma política econômica de estado intervencionista, de modo que a sociedade pudesse incidir de forma minimamente harmoniosa, com base na autorregulação dos mercados.

O século XX multiplicou as ocasiões em que se tornava essencial aos governos governar. O tipo de Estado que se limitava a prover regras básicas para o comércio e a sociedade civil, e oferecer polícia, prisões e Forças Armadas para manter afastado o perigo interno e externo, o “Estado-guarda-noturno” das piadas políticas, tornou-se tão obsoleto quanto o “guarda-noturno” que inspirou a metáfora (HOBSBAWM, 1995, p. 114).

A defesa da democracia representativa e da livre iniciativa levou então à transição do chamado *welfare state*, ou estado de bem-estar social, a um Estado que se utilizava de medidas fiscais e monetárias, e que deveria promover ações que proporcionassem uma vida minimamente digna às pessoas. Assim, por meio do *welfare state*, o estado passou a assumir a responsabilidade primária pelas políticas públicas, passando a prover mínimos arranjos sociais às pessoas, no que tange às políticas voltadas para saúde, moradia, assistência social, dentre outras, deixando de lado a ideia do darwinismo social imposto até então. Tal regime vigorou desde os anos 1930 até os anos 1970. Com a crise do petróleo, provocada pelo déficit de oferta do produto, além de ser desencadeada nesse contexto, também assistiu, durante esse período, a uma série de conflitos, tais como a Revolução Islâmica no Irã (1979), a guerra Irã-Iraque, a partir de 1980, a guerra dos Seis Dias (1967), etc. (ANTUNES, 1999).

A fim de pregar as vantagens do reformismo desse sistema de proteção social, especialmente em relação ao modelo socialista, os Estados Unidos assumem um papel mais contundente, no sentido de disseminar inexoravelmente as diretrizes das classes hegemônicas. Todavia, esse modelo econômico-social, no transcurso dos anos de 1970, entra em crise, pois os gastos sociais por parte dos estados passam a apresentar um crescimento acima de suas possibilidades, acarretando o desmantelamento do equilíbrio entre “capital X trabalho”. O acordo de Bretton Woods reuniu cerca de 45 nações aliadas em julho de 1944, no Estado de New Hampshire, nos EUA, e veio a estabelecer as bases de funcionamento do sistema capitalista a partir do pós-guerra, legitimando a reconstrução da economia sob o viés de uma ‘adaptação’ do modelo liberal, doutrina essa comumente conhecida como modelo neoliberal. Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 51), afirma que:

Tratava-se de criar regras e instituições formais de ordenação de um sistema monetário internacional capaz de superar as enormes limitações que os sistemas então conhecidos, o padrão-ouro e o sistema de desvalorizações cambiais competitivas, haviam imposto não apenas ao comércio internacional, mas também à própria operação das economias domésticas.

Destarte, se até o século XX, a partir do modelo liberal, os valores se pautavam pela promoção da liberdade individual e à não intervenção estatal na economia, após sua decadência, dá-se uma redefinição ao liberalismo clássico, assumindo-se uma ideologia neoliberal, sujeita aos ditames da política norte-americana, na perspectiva de um estado que atua sob uma nova ordem nas relações econômico-financeiras e sociais; e isso acontece em todas as esferas da vida, inclusive no âmbito da educação.

### **Educação enquanto aparelho ideológico do Estado**

É muito recorrente a disseminação, especialmente pelos meios midiáticos, do imaginário da ineficiência e dos altos níveis de insatisfação por parte da população, em relação aos serviços públicos essenciais, dentre eles, a política pública de educação, sendo que alguns, inclusive, sugerem ter havido um agravamento do problema nos últimos anos. Desse modo, a escola neoliberal é apresentada por meios diversos, tais como: revistas, jornais, internet, e inclusive no discurso estatal, cuja defesa aparece nas grandes mídias. As reflexões de Ianni convergem neste sentido, com os seguintes preceitos:

A mídia realiza limpidamente a metamorfose da mercadoria em ideologia, do mercado em democracia, do consumismo em cidadania. Realiza limpidamente as principais implicações

da indústria cultural, combinando a produção e a reprodução cultural com a produção e a reprodução do capital; e operando decisivamente na formação de “mentes” e “corações”, em escala global (IANNI, 1999, p. 17).

Os artificios midiáticos neoliberais são dispostos massivamente em todos os espaços, e apresentados à população por meio de um discurso ideológico carregado de atributos técnicos e de uma linguagem organizacional-empresarial, utilizando-se de termos como: descentralização privatização, flexibilidade de contratações, etc.

Numa cultura da imagem dos meios de comunicação de massa, são as representações que ajudam a constituir a visão de mundo do indivíduo [...] consumando estilos e modos de vida, bem como pensamentos e ações sociopolíticas. A ideologia é, pois, tanto um processo de representação, figuração, imagem e retórica quanto um processo de discursos e ideias. Além disso, é por meio do estabelecimento de um conjunto de representações que se fixa uma ideologia política hegemônica (KELLNER, 2001, p. 82).

O imaginário da desqualificação do gratuito passa pelas representações de que tudo o que é bom é pago, e aquilo que é gratuito, necessariamente, não é bom. Essa composição do público/privado, no que tange à educação, que se delineia atualmente, é extremamente desfavorável ao público. Todavia, a premissa do discurso de que o setor privado é mais eficiente do que o setor público é no mínimo equivocada, haja vista estarmos olhando cenários completamente diferentes. Essa linha de ação é apresentada como a única reforma possível, mas não são propostas soluções que tendem para a melhoria da educação, e, portanto, são propostas políticas de redução da responsabilidade estatal nesse âmbito.

Ressalta-se, assim, o fato de que quando um profissional da área jornalística, que tem como função não somente informar, mas a de formar a opinião pública em relação à educação pública, por exemplo, a tendência é de comparação com a educação privada, sendo esquecida a questão central: a educação privada só atende a aqueles que têm capacidade de pagamento, diferentemente da educação pública, que tem de atender a todos. Dessa maneira, acreditar na ideologia dominante, na qual se articula que os serviços educacionais têm de ser privatizados, faz parte do menu neoliberal, e que está presente nos processos privatizantes dos sistemas públicos de educação. Nesse sentido, Eagleton preceitua:

Um poder dominante pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; denegrindo ideias que possam desafiar-lo; excluindo formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada, mas sistemática; e obscurecendo a realidade social de modo a favorecê-lo [...]. Em qualquer formação ideológica genuína, todas as seis estratégias podem estabelecer entre si interações complexas (EAGLETON, 1997, p. 19).

A educação é o aparelho ideológico de Estado mais importante, conforme conjectura Althusser (1983), pois é dele que é despontada a ideologia da classe dominante, que será tomada a partir do ponto de vista gerencial. Assim, da mesma forma que um bom Estado é aquele que é viável economicamente, uma boa educação é aquele que é viável em termos administrativos. Conforme Saviani (1999), enquanto aparelho ideológico de estado, a escola cumpre duas funções básicas:

Contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam em um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção). São práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 1999, p. 37).

Por outro lado, há que destacar que existem muitas falhas dentro do modelo escolar vigente, falhas essas advindas de um modelo educacional positivista. A escola brasileira ainda visa a legitimar a perspectiva voltada para a tradição do ensino. Trata-se da postura do educador, que exige um corpo inerte, um corpo que não tenha condições de transcender os limites de uma arquitetura, que pede o silêncio, que é voltada para o mercado. Nessa perspectiva, Foucault (2010, p. 75) cita que com isso se vão ‘docilizando’ os corpos:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

Não se cria um ambiente propício à reflexão, mas à imposição aos alunos, desde cedo, no respeito a uma hierarquia, na qual, supostamente, há um modo de se comportar em lugares determinados, e o respeito, por suposição, se deve àqueles que ‘sabem mais’, de modo a fazer com que a ordem prevaleça sobre as coisas, no sentido de gerar progresso em termos de conhecimento. É exigido, ainda, que esses alunos mantenham certos comportamentos anacrônicos, que, por sua vez, são entendidos como inadequados e sujeitos a represálias, cuja implicação se dá pela proibição de aparelhos celulares ou bonés nos espaços escolares, ou a exigência de que todos façam orações preliminares às aulas (de cunho religioso excludente à diversidade de credos), e de maneira disciplinada, dentre outros. Com essa lógica pedagógica se estão ‘docilizando’ os corpos, fazendo com que esses, desde

cedo, sejam adestrados para serem subservientes aos ditames de uma sociedade capitalista e monopolista.

A disciplina é uma técnica de poder que implica em uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que, no exército, aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general-chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p. 106).

Temos, conseqüentemente, uma escola que não se propõe a gerar a reflexão no sentido de apresentar todas as políticas necessárias para discutir temas atuais e polêmicos, tais quais: gênero, sexualidade, drogas, violência, preconceito, religiões. Recentemente, inclusive, tem estado em voga a discussão do movimento “Escola sem partido” no qual alega representar pais e estudantes contra a chamada “doutrinação ideológica”. Portanto, evita-se a discussão em sala de aula, de temas polêmicos como esses, haja vista que trazer essas realidades divulgaria quão falha é a sociedade capitalista neoliberal. Segundo esses preceitos, tudo isso corrobora o fato de ainda termos uma escola coligada ao modelo burguês, e que, ao determinar os seus conteúdos, inclusive, a partir do que é importante para determinado grupo social, nos faz ficar cada vez mais ‘imbecializados’.

Pierre Bourdieu (1982), na sua Teoria da Reprodução Cultural, assevera que, a partir do momento em que são utilizados, na educação, argumentos que fazem parte de um determinado grupo social, estar-se-á reproduzindo a classe dominante àqueles que não fazem parte da classe dominante. Diante disso, o sociólogo francês afirma que:

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU, 1982, p. 64).

Portanto, uma boa escola não deve ser pensada apenas sob o ponto de vista gerencial, a partir do Estado; contrariamente a isso, deve ser trabalhada no sentido de trazer temas relevantes e abordar a possibilidade de diálogos, para que, assim, o aluno decida por si se almeja ser mais ou menos progressista.

Sob essa ótica, o neoliberalismo pedagógico veio acompanhado de uma grande operação discursiva, que apresentou as reformas educativas como uma modernização educacional necessária. Esta se lo-

caliza no lugar do discurso, donde se sentem as fraturas do sistema tradicional, e para os quais ainda não há respostas claras. No entanto, não criou um modelo alternativo, que atendesse às necessidades sociais e, estrategicamente, são atribuídas culpas e responsabilidades à escola pública quanto a questões que têm uma origem socioeconômica mais profunda; entretanto, convém ressaltar que o direito à educação é de responsabilidade de um Estado democrático de direito e não deve depender do poder de consumo do mercado.

### **Cenário educacional**

É possível evidenciar que o atual cenário educacional reflete as grandes dificuldades relacionadas ao diálogo entre o conhecimento científico e a origem da prática em educação. Compreende-se que essas dificuldades têm raízes sociais, mas que, ainda hoje, apresentam resquícios dentro do espaço escolar. Nesse sentido, é muito recorrente entre os membros do corpo docente, o discurso de que a teoria se opõe à prática. Todavia, esse não é um problema puramente epistemológico, ou de como o conhecimento educacional funciona ou se organiza. É também a expressão de uma estruturação social da educação no Brasil, e de como autenticamos essa forma de educação que ainda é reproduzida nas salas de aula. Convém salientar, de acordo com Libâneo (1986), que a metodologia aplicada nas salas de aula, no período de 1950 a 1971, se constituía apenas de aulas expositivas, de forma repetitiva e mecânica.

Na relação professor-aluno há o predomínio da autoridade do professor que exige uma atitude receptiva do aluno e impede qualquer comunicação entre os mesmos no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. A aprendizagem é receptiva e mecânica, garantida pela repetição. A avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo e o reforço, em geral, é de uma forma negativa (punições, notas baixas), ou positivas, com classificações (LIBÂNEO, 1986, p. 24).

Atualmente, é possível evidenciar, nas escolas públicas brasileiras, a tendência à segmentação dos campos do conhecimento que necessitam interação, de forma a entrelaçar discussões e soluções para os problemas que são cotidianamente apresentados. A tendência, ainda, é de perpetuação do professor isolado na sua área de atuação, sem haver maior interlocução entre as disciplinas. Pessoa e Borelli (2011, p. 66) explicitam que, quando os professores refletem conjuntamente, eles têm a oportunidade de exercer sua função de forma mais competente, trazendo para a situação reflexões, experiências pessoais e formativas, e assim, “compartilhando experiências e pontos de vista, os professores têm a oportunidade de repensar sua prática, sua formação profissional e as forças que

incidem sobre seu fazer docente”.

Além disso, corrobora-se a importância de se ministrarem conteúdos a serem trabalhados em sala de aula que estejam ligados à realidade dos alunos. O que implica que aquilo que é vivido pelos alunos deve ser considerado no interior da sala de aula, pois só assim a educação faz sentido. E, dentro desses preceitos, o professor aprende junto com os alunos, conforme explicita Freire (1982), sem saber, de antemão, o que resultaria disso, mas inventando conhecimentos durante a aula, junto com os estudantes. “Esse é um momento complexo do estudo. O próprio hábito do estudo se desenvolve. O material de estudo se transforma. A relação entre professor e aluno é recriada” (FREIRE, 1982, p. 108).

Outro ponto sobre o qual se deve refletir, liga-se à desmotivação por parte de uma parcela massiva de educadores. As justificativas levantadas neste texto, indicam que o desprestígio que a docência vem sofrendo no Brasil, notadamente da parte dos professores de escolas públicas (em especial professores com carga horária inferior: professor de artes, educação religiosa e língua inglesa), são fatores pelos quais esses vão se desmotivando ao longo de sua jornada, principalmente pelas condições de perda de prestígio na sociedade, e pelo desrespeito que esses sofrem, tanto por parte das autoridades, das famílias e também dos alunos. Desse modo, Jesus ressalta que:

[...] há necessidade de um novo sentido para a escola, fundamentado num quadro teórico adequado para a análise de suas funções e dos seus objetivos, para um aperfeiçoamento da comunicação e para um sentido pessoal e interpessoal da mesma, permitindo o desenvolvimento humano através das relações interpessoais agradáveis para os agentes mais diretamente envolvidos na educação escolar, os professores e os alunos (JESUS, 2004, p. 45).

Tudo isso converge para outra questão, que é a necessidade de que tenhamos material didático de mais variada natureza, e não só escrito, mas também de outras formas de mídias, que atendam às necessidades educacionais desses jovens, que estão imersos no mundo tecnológico, sendo basilar, dessa maneira, que se consiga recuperar certa dimensão no que diz respeito ao ensino, que vai além do livro, mas que conflua para o trabalho a partir de outras formas didáticas.

### **Políticas públicas educacionais brasileiras**

No que tange a uma visão macro das políticas públicas educacionais brasileiras, é possível apontar a proposta de reforma do ensino médio, preconizada pelo presidente da República Michel

Temer<sup>2</sup>, e aprovada no ano de 2017, por meio da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que passará a entrar em vigor a partir do ano de 2018. Em resumo, pode-se entender que a reforma, via de regra, apresenta mudanças basilares que afetam o conteúdo e o formato das aulas, além da elaboração dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desmontando políticas e programas construídos historicamente em nível nacional. A proposta em pauta tende ainda à valorização do ensino técnico, ou seja, a educação tratada a fim de atender à demanda de mercado. Apesar disso, Deitos (2000), alega ser explicitada a relação direta da educação profissional com as demandas do desenvolvimento econômico do Estado e do mercado de trabalho que, nas palavras do autor, “emerge da articulação com o desenvolvimento da economia e do mercado de trabalho no país e consequentemente com a reestruturação econômica em nível internacional” (DEITOS, 2000, p. 55-56).

Desse modo, a formulação de políticas educacionais profissionalizantes deve ser apreendida com acuidade em termos dos conteúdos, pois ao estimular a profissionalização no mercado, cujo conhecimento está voltado para o lado mais técnico do que reflexivo, estarão sendo reproduzidas as forças hegemônicas que direcionam para as novas exigências do mundo produtivo, a partir das políticas educacionais, levadas a efeito no país. Vale ainda considerar que outro ponto subjacente a essa ‘tecnificação’ do conhecimento se deve ao fato da redução dos custos com relação a essa modalidade de ensino. Todavia, essa ‘mercadorização’ da educação também perpassa o nível superior, tendo sido iniciada, especialmente, a partir dos anos de 1990, e isso se deve, conforme evidencia Azevedo (2015, p. 6):

[...] em grande medida, à expansão da educação superior no Brasil que aconteceu em ambiente de mercado dominado por empresas de serviços educacionais com finalidade de lucro e, para complexificar ainda mais o panorama, em um momento em que a Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995, passa a jogar um papel importante na liberalização comercial, reforçando teses privatizantes da educação do Banco Mundial (1994), e em que empresas transnacionais e fundos de investimento lançam-se no mercado de educação superior no Brasil.

Por outro lado, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida para os ensinos infantil e fundamental, se encontra mais definida em relação aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, sendo que, as competências gerais da BNCC estabelecem que:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se, e Conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 23).

---

<sup>2</sup> Empossado após o *impeachment* da titular, Dilma Rousseff, em 2016.

No que tange ao Ensino Fundamental, a BNCC aponta que o mesmo está organizado em cinco áreas do conhecimento.

Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201025, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes (BRASIL, 2017, p. 25).

Ainda, conforme o documento, “cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2017, p. 26).

Conforme Saviani (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, apresentava como base de sustentação uma visão sistêmica da educação, efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino nas escolas de educação básica. O autor ainda considera que,

A singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), a “Provinha Brasil”, e o “Piso do Magistério” (SAVIANI, 2007, p. 1242).

Segundo esses preceitos, Saviani (2007, p. 1245) afirma que “a infraestrutura de sustentação do PDE se assenta em dois pilares, o técnico e o financeiro, em correspondência com a dupla assistência”:

Do ponto de vista técnico, o PDE se apoia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ... Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC se propôs a adicionar, em 2007, um bilhão de reais, visando a atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB (SAVIANI, 2007, p. 1245-1246).

Tudo isso evidencia que a sustentabilidade do plano se consubstancia na lógica de mercado, a partir da qual se guia a educação contemporânea:

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos da chamada “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Essas, assim como nas empresas, visam obter a satisfação total dos clientes e interpretam que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes, e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Dentre os fatores que agravam esse cenário é possível evidenciar os dados trazidos pelo PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2016), os quais apontam que o Brasil conta atualmente com aproximadamente 40 milhões de adultos brasileiros com baixíssima escolaridade, além de uma média de 10 milhões de adultos que nunca frequentaram a escola. Vale ressaltar que aproximadamente 98% de crianças, de 6 a 14 anos, matriculadas na escola, são filhos e filhas de uma geração de brasileiros que não tiveram direito à educação (PNAD/IBGE, 2016).

Assim, o discurso corrente nos meios escolares é de que o grande problema da educação diz respeito à omissão dos pais na formação educacional dos filhos, o que é muito capcioso, pois os pais, ainda que assumindo suas limitações, estão empenhados, seja matriculando seus filhos ou acompanhando a vida escolar dos mesmos; no entanto, vale considerar que o ambiente escolar ainda é desconhecido para muitos deles, ou pode, até mesmo, não ser um ambiente no qual esses pais tiveram boas experiências.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, torna-se um imperativo categórico à escola uma busca mais tenaz no que diz respeito a uma aproximação entre educação e ética, no sentido de aprofundar reflexões sobre os paradoxos do mundo no qual estamos vivendo, a partir da estimulação de um senso mais crítico nos jovens para que, assim, o próprio discente possa se sentir na liberdade de realizar suas escolhas, seja acerca do tipo de governo ao qual se almeja, questionando de forma racional a educação que lhe é dada, a saúde, o transporte, enfim, a forma com que se faz política. E, nessa perspectiva, tais questionamentos devem ser tecidos de forma coerente, com argumentos plausíveis, e não meramente através de ‘achismos’. Contudo, reconhece-se que a questão é mais complexa, pois não estamos diante de um problema apenas de currículo; é todo um desenho escolar que, cada vez menos, dialoga com essa juventude.

Isso, portanto, implica em uma gestão escolar mais ousada em relação não somente ao conteúdo, como também quanto à forma. É preciso pensar uma escola do século XXI, na qual seja criado entusiasmo por parte dos educadores, no sentido de compartilharem do esforço de dialogar; por isso, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, é muito importante, haja vista que a escolaridade dos pais apresenta um grande impacto no desempenho escolar do filho. Sendo assim, faz-se

necessário recuperar esses brasileiros para a educação escolar. Carecemos também de uma visão única da educação integrada, que pense realmente em políticas e não em ações isoladas, pois, com isso, a formação acaba se dando de forma pontual, não se constituindo exatamente em uma política de desenvolvimento educacional, que se fundamente no diálogo permanente com as famílias, deixando de funcionar, portanto, por meio de imposições.

Destarte, a partir de todo o exposto, é possível refletir sobre em qual contexto estamos inseridos. A agenda de desenvolvimento faz com que as questões econômicas sejam superiores na condução das políticas do que a própria agenda da educação. A partir daí, nos vem o sentimento de que quem batalha cotidianamente pela educação pública de qualidade deve ter um posicionamento de resistência, pois a gestão da educação se traduz, cotidianamente, como ato político, pois implica sempre em uma tomada de posição dos atores sociais: profissionais da educação, discentes, docentes. E, nos dias de hoje, é imprescindível que tenhamos um gestor que conheça e atue de maneira mais articulada em relação aos processos educativos e aos conselhos.

Os desajustes socioeconômicos e culturais, desencadeantes de práticas neoliberais excludentes, geram uma nova realidade no âmbito da educação pública produzindo um panorama extremamente complexo: cada vez mais as pessoas são afetadas pelas crises econômicas que chegam à escola, que consta, desde a sua concepção, como instituição niveladora das desigualdades sociais. Assim, a escola não pode mais ser pensada enquanto espaço de transmissão de conteúdos, resistindo bravamente a essas mudanças, pois, com isso, estamos desvalorizando as formas de conhecimento que esses jovens têm, ao entrar, assim, em descompasso com esse novo cenário. Portanto, faz-se necessário, ainda, serem traçadas mudanças ainda muito mais radicais no cenário escolar atual.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil: a expansão privado-mercantil. **Rev. Inter. Educ. Sup.** [RIESup]. Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015.

BOTERO, João. **Da razão de Estado**. Coordenação e Introdução de Luís Reis Torgal. Tradução Rafaela Longobardi Ralha. Série História Moderna e Contemporânea, 9. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 28 maio 2019.

CARVALHO, Fernando Cardim de. Brettonwoods aos 60 anos. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 70, p. 51-63, nov. 2004.

DEITOS, Roberto Antônio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Edunesp/Boitempo, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991; Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. **O príncipe eletrônico**. Perspectivas, São Paulo, n. 22, p. 11-29, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 06 jun. 2018.

JESUS, Saul Neves de. **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente.** KATÁLYSIS, v. 7, n. 2, jun./dez. 2004. Disponível em: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2926117&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2926117&orden=0). Acesso em: 05 jul. 2018.

KELNNER, Douglas. **A cultura da mídia.** Bauru: EDUSC, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1986.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil:** ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil/John Locke; introdução de J. W. Gough. Tradução Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Coleção clássicos do pensamento político. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe.** Tradução Maria Júlia Goldwasser. Revisão Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

MAQUIAVEL, Nicolau. **An inquiry into the nature and the causes of the wealth of nations.** The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, Oxford University Press, 1976.

MAQUIAVEL, Nicolau. **The principles which lead and direct philosophical enquiries;** illustrated by the history of astronomy. In: Essays on philosophical subjects. The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, Oxford University Press, 1976.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma. **Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira.** In: \_\_\_\_\_. Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2011.

SMITH, Adam. **The theory of moral sentiments.** The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, Oxford University Press, 1976.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SPENCER, Herbert; Laveleye, Émile de. **L'État et l'individu, ou Darwinisme Social et Christianisme.** Florence: Joseph Pellas, 1885.