

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

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

Wellia Pimentel Santos¹

RESUMO

O liberalismo nasce no século XVIII, com as ideias burguesas de Adam Smith e se proliferam pelo mundo. Este modelo de sociedade liberal entrou em decadência com a crise de 1929. Todavia, nos anos 1970 a 1980, o modelo liberal é redefinido a partir do atual modelo neoliberal. De tal modo, neste contexto das recentes transformações do capitalismo, este artigo objetiva suscitar discussões sobre a incursão do modelo neoliberal na educação brasileira, partindo de uma perspectiva histórica sobre o mesmo, convergindo para a educação enquanto aparelho ideológico do Estado, o atual cenário educacional, além de um breve panorama acerca das políticas públicas educacionais vigentes.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Estado.

ABSTRACT

Liberalism was born in the eighteenth century, with 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 1970s to 1980, the liberal model is redefined from the current neoliberal model. Thus, in this context of the recent transformations of capitalism, this article aims to provoke discussions about the incursion of the neoliberal model in Brazilian education, starting from a historical perspective on it, converging to and education as an ideological apparatus of the State, the current educational scenario, as well as a brief overview of current educational public policies. The methodology of the research adhered to the method of Literature Review. It was a qualitative and descriptive research. As far as search sites are concerned, they have been given through books, database sites, etc.

Keywords: Education. Neoliberalism. State.

1 INTRODUÇÃO

¹ Doutoranda pela Universidade de Salamanca (USAL)

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. Nesta perspectiva, é possível assinalar que já nos anos 1980, os sistemas educativos estavam atravessados por uma crise geral da sociedade latino-americana e apresentavam 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, se vestiam igualmente, cumpriam os mesmos horários e estudavam o mesmo conteúdo. A fábrica como microcosmo social praticamente desapareceu, entretanto, a educação continua organizando-se aos moldes da sociedade industrial do século XIX.

Em consequência disso, na 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 com o Fundo Monetário Internacional, e o Banco Mundial com os programas educacionais da América Latina, trazendo, 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).

Nestes 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 seu direito de aprender com qualidade, garantido (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 papel do Estado na educação contemporânea, à subserviência aos ditames deste novo modelo socioeconômico.

De tal modo, nesta pesquisa, serão consideradas algumas questões centrais que visam nortear esta 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?

Nessas proposições, sem refutar toda a densidade teórica proposta, essa pesquisa se propõe a pensar epistemologicamente a presença do Estado na educação contemporânea, de modo a aproximar a discussão a partir 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, à liberdade de expressão, de comércio, de indústria, liberdade religiosa, portanto, impossíveis serem imaginados no antigo regime. Por outro lado, o momento atual vivenciado pelos países ocidentais se pauta no modelo neoliberal, isto é, numa redefinição do liberalismo clássico, desencadeado em resposta à crise mundial vivenciada nos anos 1970, intervindo no ritmo de crescimento dos países industrializados, e isso se reflete nas políticas públicas, especialmente às de cunho social (ANTUNES, 1995). De tal modo, torna-se mister a propositura de uma reflexão pautada nos ideários das políticas neoliberais no âmbito da educação.

2 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

2.1 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 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, o século XIX viu o coroar de uma doutrina que visava legitimar essa nova ordem capitalista burguesa. Direitos de liberdade, propriedade e 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 princípios garantidores do estado de natureza a que todos estão sujeitos; cuja razão basilar se deve ao fato de que todos são “obra do Criador onipotente e infinitamente sábio... enviados ao mundo por sua ordem e à 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 da propriedade” (LOCKE, 1994, p. 19). Tais direitos são também conhecidos como direitos negativos, ou seja, a liberdade de não sofrer coerção, seja por parte de terceiros ou do próprio governo.

Nesta ótica, o século XIX surge com o amadurecimento das ideias liberais plenas, amparado nos ideais teórico-políticos, que partem, desde Maquiavel (1469-1527), reconhecido pelo desenvolvimento de teorias do Estado de sua época, cuja centralidade de reflexões se comprazem na alegação de que o indivíduo esteja fadado ao seu próprio destino, ou seja, baseia-se no imperativo de inutilidade de 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 disposta da 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 se auto-regulamentado 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 freqüentemente 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 auto-suficiência, inerente à condição humana,

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 ao risco de reduzir grandes teóricos a um empreendimento pragmático, tanto na origem quanto em sua sistematização, ressalta-se, contudo, que estas doutrinas, inevitavelmente, exerceram grande repercussão ao modelo burguês e foram sendo construídas desde o século XVI ao XVII, perpassando ao século XVIII, sendo que à medida que a burguesia expandia seu poder econômico e também político, que até então era monopolizado pelo clero e pela nobreza, obteve como resultado último desse paradoxo a consolidação e expansão desse modelo ao mundo, de forma que no século XIX já se tem esse modelo liberal bem delineado, a partir 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, neste momento, a ideia de que o indivíduo é o responsável pela 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 ‘ajudaos piores’ da espécie, concatenando, assim, à lógica do darwinismo social, que se dá a partir da sobrevivência dos melhores de cada espécie aos avanços ‘naturais’ do planeta, caso 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 abandona 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, acaba sendo derrocado quando em 1929, já no início do século XX, ocorre a queda da bolsa de valores em 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 na desvalorização das ações de muitas empresas. Os efeitos da crise de 1929 foram sentidos pelo mundo inteiro, sobretudo nos países industrializados que já estavam sob a égide liberal. Diante disso, os paradigmas constitucionais do modelo liberal, se mostraram insuficientes, pois o mercado gerenciado por ele mesmo consagra apenas liberdades formais, imbricando uma ideologia individualista e defensora de um Estado mínimo na qual é 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, apresentando um cenário de crise devido ao modelo econômico do pós-guerra, fez-se necessário um novo modo de pensar a política sócio-econômica dos países, De tal modo, o economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946) veio a dar vazão às suas teorias se fundamentando 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 numa 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 utilizando-se de medidas fiscais e monetárias deveria promover ações que proporcionasse 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 sociais às pessoas no que tange às políticas voltadas para saúde, moradia, assistência social, dentre outros, 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 neste contexto, 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 preceituar as vantagens do reformismo deste 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 1970, entra em crise, pois os gastos sociais por parte dos estados passam a apresentar um crescimento acima de suas possibilidades, acarretando no desmantelamento 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 esta comumente conhecida como modelo neo-liberal. 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 na promoção da liberdade individual e anão intervenção estatal na economia, após sua decadência, é dada uma redefinição ao liberalismo clássico, assumindo uma ideologia neoliberal, sujeita aos ditames da política norte-americana, na perspectiva de um estado que atua com uma nova ordem nas relações econômico-financeiras e sociais e isso acontece em todas as esferas da vida, inclusive no âmbito da educação.

2.2 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 uma agravação do problema nos últimos anos. De tal modo, a escola neoliberal é apresentada por meios diversos, tais como: revistas, jornais, internet, 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 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 perpassa pelas representações de que tudo que é bom é pago e aquilo que é gratuito, necessariamente, não é bom. Essa composição 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. Esta linha de ação é apresentada como a única reforma possível, mas não são propostas soluções que tendem para a melhora da educação, portanto, são propostas políticas de redução da responsabilidade estatal neste âmbito.

Ressalta-se assim, que quando um profissional da área jornalística que tem como função, não somente informar, mas 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 aqueles que têm capacidade de pagamento, diferente da educação pública que tem de atender a todos. Dessa maneira, acreditar na ideologia dominante na qual articula que os serviços educacionais têm de ser privatizados, faz parte do menu neoliberal, 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 idéias que possam desfiá-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 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 recalcamento, 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 escolabrasileira ainda visa legitimar a perspectiva voltada à 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 quem com isso se vai ‘docilizando’ os corpos:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode 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 do respeito a uma hierarquia, no qual supostamente há um modo de se comportar em lugares determinados, e o respeito, supostamente, se deve àqueles que ‘sabem mais’, de modo a fazer com que a ordem prevaleça sobre as coisas no sentido de gerar um progresso em termos de conhecimento. É exigido ainda que estes 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, exigência de que todos façam orações preliminares às aulas (de cunho religioso excludente à diversidade de credos) de maneira disciplinada, dentre outros. Com essa lógica pedagógica se está ‘docilizando’ os corpos, fazendo com que estes, desde cedo, sejam adestrados para que sejam subservientes aos ditames de uma sociedade capitalista monopolista.

A disciplina é uma técnica de poder que implica 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 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, temas polêmicos como estes são evitados de serem discutidos em sala de aula, haja vista que trazer essas realidades divulgaria quão falha é a sociedade capitalista neoliberal. Nesses 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 ‘imbecilizados’.

Pierre Bourdieu (1982), na sua Teoria da Reprodução Cultural, assevera que a partir do momento em que são utilizados, na educação, de 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 (SE) 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 (auto-reprodução 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).

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

Sob esta ótica, o neoliberalismo pedagógico veio acompanhado de uma grande operação discursiva que apresentou as reformas educativas como uma modernização educativa necessária. Este se localiza no lugar do discurso donde se sentem as fraturas do sistema tradicional para os quais ainda não há respostas claras. No entanto, não criou um mo-

delo alternativo que atendesse às necessidades sociais e, estrategicamente, são atribuídas culpas e responsabilidades à escola pública de questões que tem uma origem sócio-econômica 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.

2.3 Cenário educacional

É possível evidenciar que o atual cenário educacional reflete 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 seus resquícios dentro do espaço escolar. Nesse sentido, é muito recorrente entre o 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 uma 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 em salas de aula no período de 1950 a 1971 se constituía apenas em 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, 2011, p. 66) explicitam que, quando professores refletem conjuntamente, eles têm a oportunidade de exercer sua função

de forma mais competente, trazendo para a situação reflexões, experiências pessoais e formativas, 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 nestes preceitos, o professor aprender junto com os alunos, conforme explicita Freire (1982) sem saber de antemão, o que resultaria disso, mas inventando o conhecimento durante a aula, junto aos 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 a ser refletido se deve à desmotivação por parte de uma parcela massiva de educadores. As justificativas levantadas nesse texto indicam que o desprestígio que a docência vem sofrendo no Brasil, notadamente, os professores de escolas públicas (em especial professores com carga horária inferior: professor de artes, educação religiosa e língua inglesa) são fatores que estes vão se desmotivando ao longo de sua jornada, principalmente pelas condições de perda de prestígio na sociedade, o desrespeito que estes sofrem tanto por parte das autoridades, das famílias e também dos alunos. Deste modo, Jesus ressalta que:

[...] há necessidade de um novo sentido para escola, fundamentado num quadro teórico adequado para 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, a necessidade de que tenhamos material didático de mais variada natureza não só escrito, mas também de outras formas de mídias que atendam às necessidades educacionais destes 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 ao trabalho a partir de outras formas didáticas.

2.4 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 Temer² e aprovado 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 conteúdo e formato das aulas, além da elaboração dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desmontando políticas e programas construídos historicamente a 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, p. 55), 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 conseqüentemente com a reestruturação econômica em nível internacional (DEITOS, 2000, p. 55).

De tal modo, a formulação de políticas educacionais profissionalizantes deve ser apreendida com acuidade em termos de 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 às novas exigências do mundo produtivo, a partir das políticas educacionais no país. Vale ainda considerar que outro ponto subjacente a essa ‘tecnificação’ do conhecimento se deve ao fato da redução dos custos com essa modalidade de ensino. Todavia, essa ‘mercadorização’ da educação também perpassa ao nível superior, tendo dado início, especialmente a partir dos anos de 1990, e isso se deve, conforme evidencia Azevedo (2015, p. 06):

[...] 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 momento em que a Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995, passa a jogar 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.

²Empoado após o impeachment da titular, Dilma Rousseff, em 2016.

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 e ao ensino médio, sendo que, as competências gerais do 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 Conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 23).

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 das 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), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério” (SAVIANI, 2007, p. 1242).

Nesses preceitos, Saviani (2007, p. 1245) confere que “a infra-estrutura 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 apóia 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 propõe 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 consubstancia-se na lógica de mercado em que se guia a educação contemporânea:

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta 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 Domicílios (2016), nos 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 de que o grande problema da educação diz respeito à omissão dos pais na formação educacional dos filhos é muito capcioso, pois os pais, ainda 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 estes pais tiveram boas experiências.

3 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 vivenciando, a partir da esti-

mulação de um senso mais crítico nos jovens para que, assim, o próprio discente possa 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, nesta 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.

De tal modo, implica à gestão escolar mais ousadia em relação não somente ao conteúdo, como também a forma. É preciso pensar uma escola do século XXI na qual seja criado o entusiasmo por parte dos educadores, no sentido de compartilharem do esforço de dialogar, e 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 e não exatamente uma política de desenvolvimento educacional que se fundamente no diálogo permanente com as famílias, não mais por meio de imposições.

Destarte, a partir de todo o exposto, é possível refletir em que 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 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 aos processos educativos, aos conselhos.

Os desajustes socioeconômicos e culturais, desencadeantes em 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 conta desde a sua concepção como instituição nive-

ladora das desigualdades sociais. De tal modo, a escola não pode mais ser pensada enquanto espaço de transmissão de conteúdos e resistir bravamente a essas mudanças, pois com isso estamos desvalorizando as formas de conhecimento que esses jovens têm, entrando, assim, em descompasso a esse novo cenário. Portanto, fazem-se necessárias ainda serem traçadas mudanças muito radicais no cenário escolar atual.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota 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 de 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. Acesso em: 06 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. 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.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991** / Eric Hobsbawm; 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. Acesso em: 05 de jul. de 2018.

KELNNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: 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 de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Coleção clássicos do pensamento político. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução: Maria Júlia Goldwasser. Revisão Roberto Leal Ferreira. 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; v.S. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 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.