

PROGRAMAS EDUCACIONAIS: IMPOSIÇÕES DO ESTADO E DO MERCADO NA PROMOÇÃO DE UMA ESCOLA CAPITALISTA

Lúcia Maria da Silva¹

UECE/MAIE

Lydyane Maria Pinheiro de Lima²

UECE/MAIE

Sirneto Vicente da Silva³

UECE/MAIE

RESUMO

A escola pública é marcada pela imposição de políticas educacionais que subordinam a educação aos interesses mercadológicos. O objeto de estudo desse trabalho de pesquisa são as relações hierarquizadas de poder entre a escola e as instituições que “planejam” as ações que a mesma deve realizar no seu interior. Objetiva-se discutir de que forma essas relações cumprem o papel de convergir a escola para as demandas de uma sociedade de mercado, num contexto de políticas neoliberais. Para tanto, na investigação desse objeto, buscou-se dialogar com a literatura que versa sobre o assunto, através da perspectiva de professores, gestores e técnicos, que executam na prática esses programas educacionais, a partir de entrevistas. Conclui-se que a escola é usada como uma instituição reprodutora da sociedade de classes e, portanto, mantenedora do *status quo*.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Programas Educacionais; Professor.

ABSTRACT

The public school is marked by the imposition of educational policies that subordinate education to market interests. The object of study of this research work are the hierarchical power relations between the school and institutions that "planning" the actions that it must perform inside. The objective is to discuss how these relationships play the role of converging the school to the demands of a market society, in a context of neoliberal policies. Therefore, the investigation of this object, it sought to dialogue with the literature that deals with the subject from the perspective of teachers, managers and technicians, who perform in practice these educational programs, from interviews. It is concluded that the school is used as a reproductive institution of class society and thus maintains the *status quo*.

Keywords: Neoliberalism; Educational programs; Teacher.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.

² Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.

³ Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.

As instituições escolares configuram um contexto marcado por relações hierarquizantes de poder, sendo ao professor destinado o papel limitado de executor de diretrizes apresentadas em programas educacionais pensados por terceiros. Dessa forma, o professor não atua como sujeito no processo de discussão e elaboração de projetos que desenvolverá em sala de aula. Os programas são apontados ao professor, através de técnicos das secretarias de educação ou núcleo gestor, para serem materializados e atingir as metas estabelecidas. Esse cenário é resultante de um processo, no qual a educação passou a ser compreendida pelos organismos multilaterais, especialmente, o Banco Mundial como uma forma de preparar os indivíduos para adaptar-se às necessidades mercadológicas do sistema capitalista. Assim, em uma sociedade de classes mantém-se a desigualdade de acesso ao conhecimento, destinando aos filhos dos trabalhadores uma escola limitada a instrumentalização para o mercado capitalista. Desse modo, Tonet (2016) aponta que a educação está sendo estruturada para suprir às necessidades do capitalismo num contexto de crise do capital.

Essa estrutura responsabiliza o professor pelo insucesso de seus alunos em avaliações externas que passaram a ditar os padrões de qualidade de instituições e profissionais da educação. Essa perspectiva, dentre outras implicações, desconsidera fatores sociais que permeiam o processo educativo, mas que não são de competência da escola, além de colocar em primeiro plano a instrumentalização de “habilidades” e “competências” em detrimento do acesso ao conhecimento. Como afirma Barreto (2015), as formações de professores apresentam uma tendência à instrumentalização dos docentes na preparação dos alunos para avaliações.

Nesse contexto, Torres (2003) relata a ausência dos professores na formulação dos projetos educacionais que por eles serão concretizados. Em concordância com essa percepção, Freitas (2011) comenta a crescente falta de autonomia do professor, pois seu trabalho já vem definido sem espaço para intervenções. A proposta do presente trabalho é analisar a relação hierarquizante de poder, na qual professores e gestores são direcionados a executar programas pensados por terceiros. Em primeiro plano serão abordados dois programas federais de formação de professores: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, implantado no ciclo de alfabetização – anos iniciais do ensino fundamental e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, realizado no ensino médio.

Nesse diálogo, além dos autores já mencionados, utilizou-se o depoimento de professores da educação básica das redes municipais e estaduais dos níveis fundamental e médio e de professores técnicos que atuam na Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará – CREDE. Essas entrevistas objetivaram a observação da perspectiva do professor em relação aos programas implantados nas escolas, focando seu papel na elaboração, estruturação, implantação e execução desses programas. Num segundo momento, analisa-se o papel do caráter impositivo desses programas educacionais como ferramenta dos organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial, de submissão da educação às demandas do mercado capitalista. Finaliza-se traçando um quadro da escola que existe concretamente em nossa sociedade, gerenciada por políticas de descentralização, autonomia administrativa e gerencialismos que limitam o processo de aprendizagem ao sucesso dos alunos em avaliações externas. Dessa maneira, Gramsci (2004) destaca a escola não como privilégio de alguns, mas uma necessidade para que o indivíduo torne-se homem; enquanto Saviani (1991) referencia o debate acerca da escola como reprodutora das relações capitalistas para manutenção do *status quo*. E, diante desse cenário atual, debate-se a escola almejada que possibilite a classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento historicamente construídos pela humanidade.

1 IMPOSIÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA

A educação é uma atividade social constituída por diversos atores, os quais apesar de ocuparem diferentes papéis de atuação, acabam por complementarem-se no objetivo geral da instituição escolar: o de formar indivíduos capazes de viver em sociedade a partir da reprodução do conhecimento produzido histórica e socialmente. Dessa forma, deve-se perceber em quais fundamentos assenta-se a sociedade, a fim de compreender o papel cumprido pela instituição escolar. Percebe-se que a escola contemporânea cumpre o papel de formar indivíduos para uma sociedade capitalista. O fato desta sociedade ser fortemente marcada pela intensa divisão social de classes possibilita concluir que os programas e diretrizes que regem a proposta educacional de formação expressam um projeto de classe. Nesse sentido, os programas que norteiam a escola expressam uma relação de sobreposição da classe dominante, que detém a hegemonia de poder do Estado, sobre a classe trabalhadora. Sob esse contexto de relações hierarquizantes de poder, professores e gestores são

“apresentados” aos programas educacionais que devem apenas executar. Como relata o professor Joãoque atua na rede estadual de ensino de nível médio (2016)⁴:

Lembro que esses projetos são sempre apresentados pelo coordenador ou diretor ou alguém da CREDE que nos diz o que é e as ações que faremos na escola. Isso acontece, geralmente nos planejamentos, em alguns poucos casos somos chamados à CREDE, geralmente quando se trata de um projeto de maior abrangência e relacionado às áreas do conhecimento, eu, por exemplo, sou da área das humanas e vamos pelo menos uma vez ao ano à CREDE para nos dizerem as ações propostas para área no ENEM. Mas, na maioria das vezes é o diretor ou as coordenadoras que nos repassam o projeto, mas sei que eles já trazem o que foi dito pela CREDE ou SEDUC para eles. Quando somos chamados para pensar ações para serem desenvolvidas na escola, são ações para um projeto já proposto. Então, parece que estamos criando algo novo para escola, mas na verdade, parando para pensar como agora, nós simplesmente pensamos formas de fazer o que já está posto.

Percebe-se que quem pensa essas propostas impõe que os professores, através da orientação das secretarias de educação e gestores, desempenhem papéis estabelecidos para concretização de um sistema de ensino estruturado para atender às necessidades do mercado capitalista. Tonet (2016) explicita como a educação é utilizada pelo sistema capitalista para suprir suas necessidades, especialmente no cenário de crise do capital:

[...] Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria [...] (TONET, 2016, p.32).

As demandas mercadológicas são materializadas em documentos oficiais direcionadores da educação nacional que, por sua vez, são fruto de conferências idealizadas por instituições privadas, como o Banco Mundial, que perceberam a importância da educação na impressão de uma ideologia de viés empresarial. Como sintetiza Soares (2007, p.136) “o Banco implementou uma série de mecanismos de avaliação de desempenho dos projetos, nos quais o controle do Órgão sobre as políticas educacionais se tornou mais efetivo”.

Por conseguinte, as empresas ocupam um lugar privilegiado na formulação das diretrizes para a educação brasileira. É cada vez mais corrente, nas escolas, a implantação de

⁴ Nome fictício. O professor entrevistado leciona há 4 anos na educação básica em uma escola profissionalizante de nível médio no município de Russas, possui 38 anos e é formado em Filosofia. Entrevista realizada no dia 11 de maio de 2016.

projetos ideados por organizações privadas como, por exemplo, o Banco Itaú – com as Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro; O Instituto Natura – propondo a Comunidade de Aprendizagem e a Fundação Lemann – com cursos sobre Gestão Escolar e Gerenciamento e Gestão de Sala de Aula. Essas são exemplificações dentre inúmeras propostas implementadas por essas e outras entidades privadas na rede pública de ensino, que direcionam a construção de uma estrutura empresarial nas escolas, através da formulação de um perfil de gestor e professor como gerente, e, conseqüentemente a educação como um negócio.

O relato da professora municipal entrevistada a seguir apresenta um quadro comum à maioria das instituições de ensino da educação básica brasileira.

Sendo sincera, na maioria das vezes só conheço a sigla desses programas. Nunca leio o documento que explica do que se trata, pois é difícil encontrar tempo para isso e também não são muito fáceis de entender. O núcleo gestor é chamado na secretaria de educação do município e depois nos repassa o projeto e o que devemos fazer. Eles explicam, mostrando a meta que precisamos atingir com aquele projeto. Por exemplo, quantos alunos devem passar para o verde claro com aquelas ações. Construímos nosso plano de aula de forma que essas ações apontadas pela secretaria sejam desenvolvidos e a meta alcançada, fazendo com que os alunos melhorem o nível na avaliação (Maria, 2016)⁵.

Devido à proposta de abordagem do presente trabalho de apresentar um panorama geral da relação impositiva dos programas governamentais em relação à escola, nos limitaremos a analisar, em primeiro plano, a execução de dois programas federais implementados na educação básica brasileira: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁶, e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM⁷. Esses programas exemplificam, com algumas alterações de ordem estrutural, a forma diretiva como esses programas chegam às escolas.

Os projetos citados são de formação continuada. Assim, é direcionada para o professor da educação básica uma abordagem formativa na qual cabe a ele, apenas sua inserção na

⁵Nome fictício, Maria. A professora entrevistada leciona há 4 anos na educação básica em uma escola municipal localizada na zona rural de Russas, possui 29, formada em Geografia. Entrevista realizada no dia 18 de maio de 2016.

⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC- foi lançado em 2013 para os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

⁷ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM- foi desenvolvido no Ceará no período de agosto de 2014 a setembro de 2015 em todas as escolas de ensino médio do estado.

proposta apresentada, sem questionamentos e, principalmente, intervenção. Barretto (2015) apresenta o caráter assumido pelos programas de formação continuada no contexto de subjugação do complexo educativo aos imperativos do capitalismo.

Por sua vez, os robustos programas de formação continuada de docentes tendem a perder a importância que já tiveram, uma vez relegada a intencionalidade das ações educativas a segundo plano com predomínio crescente do estilo gerencialista comandado pela avaliação de resultados nas políticas da educação básica. As novas formações inclinam-se a se concentrarem na aquisição de *expertise* no manejo de recursos humanos e de recursos organizacionais da escola para alcançar as metas propostas (BARRETTO, 2015, p. 698).

Em vista disso, o professor é treinado para ser um cumpridor de metas. O professor, majoritariamente, não tem acesso ao documento originário que instituiu o programa, sua fundamentação teórica ou concepção de escola e educação na qual se baseiam. O acesso ao conhecimento das diretrizes do programa, é obtido apenas pelo contato com o material já sistematizado, especialmente através do formador que muitas vezes, possui também um conhecimento apenas instrumental do programa.

A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo PNAIC se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas devem se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas, nas salas de aula. São utilizados nas formações basicamente os cadernos de estudo e jogos de linguagem e matemática, com o intuito de orientar o trabalho com material concreto junto aos professores alfabetizadores em seus municípios para que os mesmos utilizem essa estratégia em suas práticas pedagógicas (Patrícia 2016)⁸

Esses encontros são pautados em um material didático⁹, previamente elaborado, que deve ser executado pelos formadores junto aos professores e por esses com os alunos. Trata-se, nesse contexto, de uma reprodução de um modelo pensado por especialistas que atendem aos interesses de uma classe dominante que busca manter-se no poder negando aos filhos da classe trabalhadora o acesso a um conhecimento que não seja, exclusivamente, instrumentalizador para manutenção do sistema capitalista. Para Soares (2007, p.119) “a

⁸ Nome fictício, Patrícia. A entrevistada trabalha como professora técnica em uma Coordenadoria Regional de Educação - CREDE, atuando com as escolas de nível fundamental dos municípios. A mesma possui 39 anos e é formada em LETRAS. Entrevista realizada no dia 16 de junho de 2016.

⁹ No PNAIC os professores recebem cadernos de formação temáticos e as escolas jogos pedagógicos para trabalharem com os alunos e livros de fundamentação teórica para os professores. Já no PNEM são disponibilizados para os professores, em formato digital, 11 cadernos formativos temáticos.

instituição escolar assume idealmente o formato do espaço fabril, inculcando nos discentes as ‘competências’ e ‘habilidades’, como também todo um aparato ideológico propício à aceitação das regras sociais e cidadãs”.

Nos dois programas há um regime de colaboração com as Universidades e Institutos de Educação Superior – as IES- para atuarem como formadoras, no caso do PNAIC essas formam os técnicos das secretarias municipais que direcionam as atividades dos professores municipais e no PNEM essas IES atuam junto a professores que trabalham como formadores regionais nas CREDE que, por sua vez, formam professores para desempenhar a função de orientadores de estudos¹⁰ dos seus colegas na escola.

Os formadores, como ocorre em outros programas, devem cumprir um cronograma de atividades e debates já direcionados através do material enviado pelo MEC e/ou demandas provenientes das secretarias. Assim sendo, questionamentos levantados pelos professores são feitos de modo aligeirado, pois há uma pauta a ser cumprida, outro ponto é que esses debates ficam limitados ao momento do encontro, uma vez que a continuidade do programa nos moldes programados não é alterada.

Realizamos as formações como os orientadores de estudos e estes com os nossos professores nas escolas da rede públicas de ensino do nível médio. Os encontros acontecem bimestralmente e trabalhamos os tópicos dos cadernos acordados em nossas formações com os professores das universidades e coordenadores da SEDUC. Procuramos abrir espaço para debates que inquietam os professores, porém não temos muito tempo, pois precisamos repassar os conteúdos para que os orientadores realizem os encontros do bimestre na escola. (Sara, 2016)¹¹

Outro fator que muitas vezes dificulta uma reflexão mais crítica dos professores acerca dessas formações é o formato avaliativo. Diante de uma série de atividades relacionadas à sua atuação docente que desempenha em sala de aula e extraclasse, são direcionadas atividades avaliativas, na maioria das vezes burocráticas, para comprovação de que o programa foi executado da forma direcionada:

Os professores tinham que responder a um questionário em um sistema chamado SIMEC para poder validar o recebimento das bolsas do PNEM. As

¹⁰ Esses orientadores de estudo eram escolhidos em assembleia pelos pares para realizarem, durante três horas de hora-atividade, encontros formativos presenciais na escola.

¹¹ Nome fictício, Sara. A entrevistada trabalha como professora técnica em uma Coordenadoria Regional de Educação- CREDE, atuando com as escolas de nível médio do estado. Possui 32 anos, formada em LETRAS. Entrevista realizada no dia 21 de junho de 2016.

perguntas eram objetivas a respeito das temáticas que continham nos cadernos de estudo disponibilizados para os encontros formativos. Também avaliavam o orientador de estudos sobre seu conhecimento e domínio dos assuntos trabalhados [...] alguns orientadores relatavam a dificuldade para que os professores fizessem essa avaliação, pois reclamavam da quantidade de perguntas que demandava muito tempo, então as questões eram resolvidas de modo automático, sem muita reflexão. (Sara, 2016)

Percebe-se que a forma como essas formações são estruturadas através do material didático, formação dos formadores, carga horária e atividade propostas colabora para implantação de programas pensados por agentes contratados pelo Estado, que por sua vez, está subordinado aos ditames dos organismos multilaterais, a serem executados pelos professores. Assim, evidencia-se uma relação hierarquizada de poder na escola, na qual ao professor é imposta a simples execução das diretrizes estabelecidas. Por não ser oportunizado ao professor ser sujeito dessas formações, o mesmo acaba subjugado à materialização, por meio da efetivação desses programas na escola, de uma proposta educacional projetada para atender aos anseios da classe dominante.

2 A IMPOSIÇÃO COMO FERRAMENTA DA CLASSE DOMINANTE

O modo como os programas educacionais são dirigidos à escola cumprem um papel: convergir a escola para as demandas de uma sociedade de mercado. Nesse sentido, os organismos multilaterais, como o Banco Mundial¹², afirmam que é através da educação que a economia e a sociedade poderão se desenvolver, sendo ela um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Sua principal retórica, amelhorada qualidade da educação, configura entre uma das medidas importantes para este organismo. Assim, surgem os programas institucionalizados na educação básica como o PNAIC e o PNEM, por exemplo, com o intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Essas políticas educacionais fazem parte de um pacote pensado para ser aplicado na educação (CORRAGIO, 2003). Dentre os elementos constitutivos desse pacote ganham destaque no campo educacional a descentralização, a formação de indivíduos flexíveis, a busca por resultados, a bonificação, a formação de um ser competitivo, dentre outros, os quais

¹² O Banco Mundial, principalmente após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, tornou-se o organismo internacional de maior visibilidade no contexto global, atuando como uma agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento (TORRES, 2003).

assemelham-se diretamente com a gestão das empresas. Através das políticas educacionais, os programas adentram as escolas de modo que os professores não têm tempo nem para entender a que se propõe tais programas, sem contar que os mesmos não participam de sua elaboração. Na verdade, o processo de ensino-aprendizagem está sendo planejado por terceiros que estão distantes da sala de aula, conforme corrobora Torres:

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação. [...] A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implantado por educadores. (TORRES, 2003, pág. 139).

É nesse contexto que os princípios educacionais voltados para uma educação que está ligada ao capital desenvolve-se, a partir da execução de programas educacionais que tornam-se institucionalizados em todas as escolas brasileiras, como o PNAIC e o PNEM. Através desses e de outros programas, a formação dos professores propõe um educador reflexivo o qual busque, a partir das reflexões realizadas oportunamente nos encontros de formação continuada e no dia a dia de sua prática, resolver os problemas de aprendizagem dos alunos (FACCI, 2004), trazendo para si, individualmente, essa responsabilidade, apoiando-se nos resultados das avaliações estandardizadas, exigência que a cada dia é imposta aos educadores.

Ao passo que os professores apoiam-se nos resultados dessas avaliações, o ensino, com vistas à aprendizagem dos alunos, passa a ser conduzido com base nas habilidades e competências que os mesmos precisam “ter adquirido” ao final de cada etapa de estudo. Portanto, o modelo de aula passa a levar em consideração atividades que contemplem nitidamente o que está proposto nas matrizes de referência de cada ano e de cada disciplina, tornando-se uma atividade mecânica em que os alunos são treinados a resolverem questões como as que são cobradas nesse tipo de avaliação. Nesse sentido, Freitas (2011, pág. 287) afirma que “o local de trabalho é, agora, algo estático e pré-definido para o professor, um verdadeiro ‘ensinar por números’, sem potencial para a utilização de suas ferramentas profissionais e sem desafios”.

Nesse contexto, depreende-se que o reconhecimento do professor enquanto profissional vem através de bonificações, para os tidos como competentes, e não pela formação do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade junto aos seus alunos; e o objetivo da escola passa a ser mostrar os índices, principalmente às agências multilaterais, para prestar conta pelo investimento que foi realizado no campo da educação.

Se por um lado o currículo restringe-se à matriz de referência, por outro, a formação do professor também sofre influência direta e massificadora desse documento. Nesse contexto, “os professores perdem sua autonomia e seu conhecimento é ignorado”, como discute Freitas (2011, pág. 287). Assim, infere-se que os programas implementados no campo educacional desconsideram as condições em que a educação se desenvolve, bem como os sujeitos que dele fazem parte. Isso acaba por legitimar a precarização da educação, uma vez que essas políticas tentam resolver problemas pontuais: se os alunos não sabem ler, por exemplo, institui-se um programa para sanar essa dificuldade encontrada pela escola.

Não é inconsciente que o Banco Mundial entende a educação como uma prioridade. Já em 1992, no documento de política, intitulado “Educação primária”, esse organismo internacional explica o porquê dessa prioridade: “o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação” (BM, 1992, pág. 2).

A escola passa, portanto, a ensinar os conteúdos mínimos, a partir de um currículo formado por habilidades básicas que preparam os indivíduos para o mercado de trabalho, negando-lhes o direito de acesso a uma educação de qualidade. Essa precarização transforma a educação em mercadoria: quem tem condições financeiras, uma minoria, “compra” uma melhor educação nas escolas privadas; quem não tem, como os filhos dos operários, uma maioria, estão fadados a se tornarem operários como seus pais. Não é por acaso que isso acontece! Essa é uma imposição feita pelos organismos internacionais à educação: reformar a escola para formar demanda para o mercado de trabalho, com vistas ao desenvolvimento econômico e social. É o capitalismo ditando as regras!

3 QUE ESCOLA TEMOS? QUE ESCOLA QUEREMOS?

As políticas educacionais na América Latina, nos anos de 1990 devem ser analisadas sob o ângulo das transformações econômicas, geopolíticas e culturais do mundo capitalista. Sabe-se que o capital desde a década de 1970 havia entrado em crise, tendendo a agravar-se ao longo dos anos, de maneira tal, que foi realizada na Tailândia, em 1990, uma Conferência Mundial denominada de Educação para Todos – EPT, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todos os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs).

De acordo com Neto e Rodriguez (2007), nesta conferência foram acordadas seis metas a serem atingidas pelos países da América Latina, num período de dez anos, até o ano de 2000, a saber:

promover o acesso à educação primária ou de um nível maior considerado básico, bem como a conclusão destes cursos; reduzir o analfabetismo à metade da taxa de 1990; expandir os programas de desenvolvimento da criança; melhorar os resultados da aprendizagem garantindo pelo menos 80% das aprendizagens essenciais; ampliar o atendimento da educação básica e de educação dos jovens e adultos; divulgar informações relevantes à população no intuito de contribuir com a melhoria da qualidade de vida (NETO; RODRIGUEZ, 2007, pág. 16).

Em decorrência desta conferência vieram as reformas educacionais nas escolas brasileiras, que incluíam entre suas recomendações a descentralização, a autonomia escolar, a participação, a cogestão comunitária e a consulta social, a responsabilização, avaliação de resultados, segundo Neto e Rodriguez (2007). Essas categorias, base das reformas educacionais, estavam em consonância com o projeto de educação delineado para atender às novas exigências emanadas das brumas do atual padrão de acumulação capitalista. Entende-se, assim, que as reformas implantadas nos países da América Latina tinham como pano de fundo as ideias neoliberal, com suas propostas para a superação da crise do capital. O cenário inicial das reformas educacionais acontece no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e demonstram a subordinação do governo brasileiro às determinações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, cuja preocupação central é o desenvolvimento econômico, a manutenção do capital.

O sistema educacional é pressionado a dar resultados, as escolas são responsabilizadas a elevar as condições socioculturais dos brasileiros sobre a máxima de que a educação leva o indivíduo a patamares superiores, através de seus conhecimentos. Que patamares? E que conhecimentos? Em que condições de trabalho estão professores e gestores para a execução dos programas enviados pelos organismos?

Segundo o depoimento da professora Maria Esmeralda¹³, em relação a dinâmica da escola municipal em que trabalha: “A escola busca resultados internos e externos, sem dar suporte pedagógico necessário aos educadores e educandos. Está pautada na cobrança de resultados para atingir melhores pontuações a nível nacional, esquecendo de trabalhar valores éticos, sociais e culturais na escola.”

A fala da professora acima, só vem demonstrar uma realidade que acaba sendo a nível nacional. Hoje, a escola brasileira tem como principal missão dar resultados satisfatórios, que venham “encher os olhos” dos organismos internacionais, visto que o currículo oferecido pelo sistema contempla as exigências mercadológicas capitalistas. Em relação à autonomia da gestão, podemos averiguar numa fala da diretora Maria do Rosário¹⁴ que:

Nós, gestores educacionais, temos autonomia, entre aspas, pois ela se resume a fazer reuniões com pais e professores para repassar as informações que nos chegam da Secretaria Municipal, utilizar o dinheiro do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), mas em comum acordo com o Conselho Escolar e professores, e nada além, pois até o calendário das atividades escolares nos chega da SEMED. Os projetos educacionais são todos enviados pelo sistema educacional, o que acaba nos tirando a autonomia de desenvolver algum projeto sociocultural que contemple os valores da formação do homem integral.

Os documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental eméδιο, e as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, são uma forma de controle ao orientar as instituições escolares na atualização de seus currículos, de modo a atender a lógica do capital vigente, formando assim um profissional para o mercado de trabalho contemporâneo. Saviani (1991), em sua clássica obra, Escola e Democracia, ao discutir a teoria crítico-reprodutivista, ressalta que a marginalidade é entendida como um fenômeno próprio da estrutura social. A escola, por sua vez, reforça a

¹³Nome fictício, Maria Esmeralda. Trabalha como professora da Rede Municipal de Ensino de Russas, possui 37 anos e é formada em Pedagogia. Entrevista realizada no dia 13 de junho de 2016.

¹⁴Nome fictício, Maria do Rosário. Trabalha como diretora da Rede Municipal de Ensino de Russas, possui 51 anos e é formada em Pedagogia. Entrevista realizada no dia 13 de junho de 2016.

dominação, legítima e mantém as estruturas. Dentro destas inserem-se a Teoriado Sistema de Ensino como Violência Simbólica em que a sociedade estrutura-se como um sistema de forças materiais entre diferentes grupos.

Outra teoria apresentada pelo autor citado é a da Escola como Aparelho Ideológico do Estado. Segundo esta teoria a escola é instrumento de reprodução das relações de produção capitalista e atua a serviço do Estado e dos interesses da classe dominante. O fenômeno da marginalidade está posto na classe trabalhadora que é explorada pelos detentores do capital. Dentre as teorias crítico-reprodutivistas é também apontada a Teoria da Escola Dualista, apresentando de um lado a burguesia e, de outro, os proletariados. Nesta teoria a escola contribui para a formação da força de trabalho e para propagar a ideologia burguesa, atuando em favor dos interesses deste grupo na luta ideológica contra os proletários, convertendo-os a uma condição marginalizada.

Dentro do contexto das reformas educacionais dos anos de 1990, percebe-se que o autor continua atual, pois a escola desempenha o mesmo papel de dominação, de ideologia, e manutenção de *status quo*, através de seu currículo e do seu gerenciamento. Gramsci (2004) enfatiza que o proletariado precisa de uma escola desinteressada, uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. (GRAMSCI, 2004, pág. 74).

Esta escola pensada por Gramsci, está longe de se tornar real no mundo capitalista, mundo onde é negado à classe trabalhadora, que constrói a riqueza material uma escola na qual seus atores sejam sujeitos de sua própria história. Questionada sobre a escola que julga ideal para nela lecionar, a professora da rede municipal, Carla¹⁵ fez o seguinte relato: “Uma escola onde os valores humanos, sociais sejam vivenciados, que fosse trabalhado uma postura crítica e emancipadora, que a família participe do processo educativo dos filhos”.

Na fala da professora, percebe-se que a escola não trabalha os valores que contribuem para a formação integral do homem. Para tanto, ela reivindica que o ensino favoreça a formação do indivíduo crítico, construtor de conhecimentos que o torne um sujeito emancipado.

Lombardi (2008, pág. 35) ressalta que a escola pública deve cumprir seu papel de propiciar a todos os homens o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela

¹⁵ Nome fictício, Carla. Professora da rede municipal de ensino, município de Russas, possui 27 anos, graduada em Pedagogia.

humanidade, bem como também uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação social.

CONCLUSÃO

É em um contexto socioeconômico marcado pelas relações capitalistas exigidas pelo neoliberalismo que a escola desenvolve sua práxis pedagógica. Nesse ínterim, as instituições escolares, as quais têm um papel fundamental na formação dos indivíduos, sofre influência direta dos organismos multilaterais que definem como as mesmas devem desenvolver a sua prática, através da hierarquização de políticas públicas educacionais, enviadas às escolas para serem executadas. Com isso, a função da escola assume o papel de reprodutora da sociedade em que se encontra inserida, pois não lhe cabe, mesmo que seus atores desejem e estejam dispostos, planejar a “melhoria” da aprendizagem dos alunos, mas tão somente a execução das ações que são demandadas dessas políticas educacionais, pautadas numa gestão por resultados.

Fica claro, através da fala dos entrevistados que a formação docente é moldada, pautando-se em ações estratégicas que devem ser executadas pelos professores junto aos seus alunos, sob a justificativa de que assim os discentes aprenderão os conteúdos que lhes serão ensinados. A forma mecânica que os professores são “convidados” a desenvolver a sua práxis, os tornam apenas executores de propostas, as quais não lhes dão espaço nem tempo para que pensem sobre o que estão fazendo, pois metas de aprendizagem lhes são impostas, e “validam” a sua competência enquanto profissional. Assim, pode-se concluir que o professor é apenas um executor do pacote de ações didáticas que compõe os programas e projetos enviados às escolas de forma vertical, o que o torna um “operário” da fábrica, a qual a escola é hoje; enquanto os clientes, os alunos, são vistos como alguém que, esquecendo-se que é humano, deve atingir uma meta pré-estabelecida, sobre a justificativa que, assim, o mesmo está aprendendo porque “se deu bem” na avaliação estandardizada, não necessitando ocorrer o mesmo nas avaliações da aprendizagem¹⁶, aquelas que os professores preparam e aplicam aos alunos no cotidiano da escola.

¹⁶ Há grande evidência de que as avaliações da aprendizagem estão cedendo o lugar para as avaliações estandardizadas, uma vez que ao preparar as avaliações da aprendizagem os professores privilegiam questões

No tocante ao desenvolvimento das políticas públicas educacionais, a exemplo do PNAIC e do PNEM, a marca da hierarquização com vistas à precarização da escola torna-se visível, pois o modo como está estruturado e funcionam os cursos de formação continuada do professor acabam por engessar a prática dos professores por um lado, e esvaziar-se de conhecimento por outro, uma vez que o modelo de ensino-aprendizagem que lhe é passado deve ser seguido como “receita” para que possa dar certo, com tempo apenas para o repasse de “orientações” pedagógicas ou estudo teórico sem discussão com a prática.

De acordo com os entrevistados, percebe-se ainda, que a falta de autonomia da escola é tão grande que até o calendário escolar, o qual deve ser planejado levando em consideração as especificidades de cada instituição educativa, já chega pronto da Secretaria de Educação, sem que possa ser questionado ou modificado. Assim, pode-se afirmar que a escola é entendida como uma “coisa”, numa relação fetichizada, imposta pelo capitalismo. Por fim, depreende-se que a escola dos nossos dias é usada como um meio de reproduzir a sociedade com sua estrutura individualista e perversa advinda do processo de mercantilização do sistema educacional, onde as relações sociais que nele existem não passam de negócios, contribuindo para a hegemonia de uma classe que, a todo custo, quer ser detentora do poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. (1992). **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial, Washington D.C.
- BARRETO, E. S. de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.20, n.62, p.679 a 701, jul.-set./2015.
- CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. Ed., SP: Cortez, 2003.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).
- FREITAS, L. C. de. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da.

Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histeder, 2008.

NETO, A. C.; RODRIGUEZ, J. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados. In: NETO, Antônio Cabral... (et al) (Organizadores). **Pontos e Contrapontos das política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais/** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

Saviani, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v.5).

SOARES, José Rômulo. O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea. 2007. 187f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Ceará/ Faculdade de Educação, Fortaleza, 2007.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 3ª Ed., São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. Ed., SP: Cortez, 2003.