

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA ACERCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

FRANCISCA VALKIRIA GOMES DE MEDEIROS¹, ANTONIO AUGUSTO MORAIS FEITOSA¹,
JOSÉ RONALDO RIBEIRO DA SILVA²

¹Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

<valkiriamedeiros15@gmail.com>, <augustomorais87@gmail.com>, <ronaldoribeiro@ifce.edu.br>
10.21439/conexoes.v17i0.2340

Resumo. Este trabalho analisa a educação escolar pública brasileira, com base na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no que se refere às contradições entre a função social da escola pública e as políticas educacionais neoliberais. A análise foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica do tipo narrativa, tomando como principais referenciais teóricos Saviani (1999; 2012; 2020) e outros autores como Frigotto (2006) e Young (2009). Abordam-se os desafios e as perspectivas da escola pública brasileira, levando-se em consideração as políticas públicas educacionais do modelo econômico neoliberal. A discussão centra-se na função social da escola pública brasileira, as limitações impostas pelo capital, as possibilidades de atuação e transformação da realidade, as contradições entre o capital e a educação pública etc. Neste sentido, apontam-se alguns caminhos para o trabalho educacional a ser desenvolvido pela escola pública, embasados nos pressupostos da PHC, como a garantia da oferta da cultura e do conhecimento historicamente acumulados, do currículo como elemento central para que as classes trabalhadoras possam acessar e dominar os meios de produção, além da problematização curricular acerca da formação humana e formação para o mundo do trabalho.

Palavras-chaves: Função social da escola. Pedagogia Histórico-Crítica. Currículo.

A HISTORICAL-CRITICAL PERSPECTIVE ABOUT THE SOCIAL FUNCTION OF THE PUBLIC SCHOOL IN THE CONTEXT OF NEOLIBERALISM

Abstract. This work sets out to analyze Brazilian public school education, taking into account the perspective of Historical-Critical Pedagogy (PHC) as to the contradictions between the social function of public schools and neoliberal educational policies. The analysis was developed by means of narrative type bibliographic research, taking as main theoretical references Saviani (1999; 2012; 2020) and other authors such as Frigotto (2006) and Young (2009). The challenges and perspectives of the Brazilian public school are addressed, taking into account the context of public educational policies created by the neoliberal economic model. The discussion is centered on the social function of the Brazilian public school, the limitations imposed by the capital, the possibilities of acting and transforming reality, the contradictions between capital and public education, among other aspects. In this sense, some paths are pointed out for the educational work to be developed by the public school, based on the assumptions of the PHC, such as guaranteeing the offer of culture and knowledge historically accumulated by humanity, the curriculum as a central element for the working classes in order to access and mastering the means of production, in addition to the curricular questioning about human formation and formation for the world of work.

Keywords: School social function. Historical-Critical Pedagogy. School curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Por volta da década de 1980, o liberalismo ressurgiu trazendo algumas bandeiras como a ideia de um Es-

tado mínimo, pautado pela diminuição de seu alcance social e por uma suposta busca por eficiência. Os conceitos que até então, de certa forma, hibernavam desde

o propagado apocalipse do capitalismo, provocado pela grande depressão de 1929 e fatos contíguos, despertam sob a alcunha de neoliberalismo, tentando engatilhar rumo aos seus tempos áureos (NETO; CAMPOS, 2017).

O neoliberalismo, em síntese, defende o Estado mínimo, ou seja, um Estado que não regula majoritariamente a economia, mas que é apenas mais um dentre outros atores no palco do Mercado. Segundo essa perspectiva, o Mercado se autorregula, sendo capaz de evitar os monopólios e de controlar os preços por meio de mecanismos como a livre concorrência. O Estado deve, portanto, garantir alguns serviços básicos ao povo e viabilizar privatizações de empresas públicas a fim de tornar-se “mais eficiente” (SILVA, 2011).

Uma exceção seria o controle sobre a educação pública. Sobre isso, Saviani (2020, p. 16) nos diz que “Em síntese, dir-se-ia que o liberalismo, enquanto ideologia da burguesia no poder, podia definir sem reservas a responsabilidade do Estado em matéria de educação já que, por controlar o Estado, a burguesia estaria, dessa forma, controlando a educação”. Com efeito, o controle dela reverbera-se sobre os rumos da sociedade.

Após a Segunda Guerra Mundial, a influência do Mercado ganhou musculatura junto aos governos e logo novas medidas foram apresentadas com o fito de adequar a sociedade aos seus novos interesses. Tendo em vista o processo de globalização do Mercado, seria necessário preparar os trabalhadores para as novas maneiras de lucrar, e para tal tarefa, era preciso reformular a educação formal para a função de formar a nova mão-de-obra capacitada (SOARES; SILVA, 2018). De acordo com Saviani (2020, p. 08) “Os dispêndios com educação passaram a ser desejáveis não apenas por razões sociais ou culturais, mas por motivos econômicos [...] A educação passou a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio [...]”.

Uma análise mais profunda sobre a estrutura do capitalismo nos leva a perceber como ele é resistente, buscando sempre sua sobrevivência e crescimento. Isso caracteriza o capitalismo como um dos sistemas econômicos e políticos mais poderosos que já existiram, que se destrói e reconstrói, de forma a parecer infinito e indestrutível (AQUINO; ZAMBAM, 2016).

Esse quadro geral não foge do escopo educacional. Por este motivo, as reflexões aqui expostas não desvinculam as práticas pedagógicas da lógica do capital, visto que isso significaria pensar em uma educação que esteja em uma sociedade alheia ao capitalismo. E essa separação entre educação e capital parece improvável, pois o capital buscou e continua a buscar sempre novas formas de antecipação e mediação de avanços educaci-

onais, como ocorreu no bojo das propostas reformistas das décadas de 1990, 2000 e de 2010. Através de movimentos de infiltrações e de antecipações de propostas de resoluções parceladas e pontuais de problemas relativos ao universo escolar, o capital objetiva sempre impedir, em seu nascedouro, qualquer tentativa incipiente de revolução social (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Compreende-se que o ser humano se educa dentro da sociedade, em todos os lugares em que haja socialização como na família, na igreja, no trabalho, na escola, no bairro. Nesta esteira, quando se trata de educação, considera-se tanto a educação formal, aquela que acontece nas escolas, como a educação informal, aquela que acontece para além de seus muros. As escolas, que oferecem instrução formal, mas também ajudam a educar no sentido mais holístico do termo (formar, humanizar, preparar para a vida), estão imersas na sociedade capitalista. Destarte, não há, na atual conjuntura, como construir uma escola totalmente apartada do Mercado, visto que este é o universo no qual a maioria absoluta dos países está envolvida.

É notória também a premissa de que quase todos os seres humanos precisam trabalhar, produzir, e, por isso, também necessitam de formação voltada para atingir esse objetivo. Porém, ao passo que o ser humano se forma para o mundo do trabalho, ele não pode ser submetido a uma educação puramente conteudista ou tecnicista, que exclua sua formação holística, mais humana.

Se, no mundo onde o sistema capitalista é vigente, “tudo se vende, tudo se compra” e “tudo tem preço” (SADER, 2005, p. 51), dentro da escola essa lógica é questionada uma vez que sua função social fundamenta-se na formação para o trabalho, mas também para a vida, para a criatividade e a emancipação crítica. Desta forma, a escola não pode admitir o apartheid social como algo natural e deve trabalhar para desconstruí-lo, de acordo com as ferramentas e mecanismos de que dispõe.

As discussões sobre a escola e sua função social abordadas neste trabalho ancoram-se na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani (2020, p. 18), que defende que a escola pública deve socializar “[...] o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores”. Conforme o autor, “É esta a luta em que está empenhada a pedagogia histórico-crítica que põe como finalidade precípua da escola a socialização do saber elaborado, isto é, do saber científico, artístico e filosófico”.

Em termos de uma educação formal, o ideal seria a formação de um homem político, amante da liberdade e das instituições democráticas, algo muito além

da reprodução da lógica do mercado que infelizmente perpassa o fazer didático-pedagógico da escola pública na atualidade, principalmente na dimensão curricular, mas também outros aspectos educacionais do acesso, da permanência e do êxito no itinerário formativo discente. Em outras palavras, a lógica capitalista perpassa o currículo, mas não apenas isso; interfere desde os processos seletivos, estruturas físicas, modalidades de oferta de cursos, avaliação, metodologias, projetos pedagógicos de curso, relações professor-aluno, dentre vários outros eixos da vida escolar.

Nesse sentido, o problema que será abordado ou o ponto de reflexão que aqui se coloca é como a escola, ainda que inserida no universo capitalista, pode contribuir objetivamente para que as condições sócio-históricas favoráveis a uma mudança de ordem possam surgir. Como hipótese de trabalho, admite-se que, mesmo atravessada por inúmeras contradições, a escola pública é o lócus de tensão mais propício para que ocorram as transformações sociais necessárias para a emancipação individual e coletiva dos trabalhadores.

Como sequência para a discussão deste problema, este trabalho, caracterizado como uma revisão bibliográfica do tipo narrativa, foi elaborado em dois eixos de análise, que correspondem às seções seguintes: uma primeira seção tratará de uma incursão histórico-social sobre a escola e a realidade educacional que pode ser contemplada em anos recentes e na contemporaneidade; uma segunda seção, abordará reflexões sobre aquilo que a PHC propõe como modelo possível de escola. Ao final das discussões, apresentamos as considerações finais.

2 DISCUSSÃO

2.1 A Escola Pública e a Lógica do Neoliberalismo

A discussão acerca da função social da escola pública e suas contradições com o capitalismo é apontada por Saviani (2020, p. 18) que diz:

Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Para que se compreenda essa premissa, se faz necessário recorrer a um recorte temporal de algumas déca-

das. Sendo assim, é crucial saber que são os governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, entre os anos de 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, de 1981 a 1989, que inauguram efetivamente o neoliberalismo no mundo ocidental, como uma reação ao Estado de bem-estar social e ao keynesianismo (DAR-DOT; LAVAL, 2016; ANDERSON, 1995).

Posteriormente, na década de 1990, outros governantes nacionais que defendiam medidas neoliberais foram eleitos, como é o caso de Bill Clinton, nos Estados Unidos, Silvio Berlusconi, como primeiro ministro da Itália e Helmut Kohl na Alemanha (YOUNG, 2009). No Brasil, as recomendações neoliberais foram acolhidas ainda na década de 1980, no período pós-ditadura militar, mas intensificou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de meados da década de 1990 (SILVA, 2003).

Na perspectiva neoliberal, os direitos sociais atropelam a economia na medida em que requerem muitos recursos financeiros para o custeio de políticas públicas, principalmente aquelas vinculadas à educação, à saúde e à seguridade social. Então, para o neoliberalismo, as políticas de ajuste estrutural adquirem centralidade na pauta política, como, por exemplo, os pacotes de privatizações, reformas trabalhista, previdenciária e administrativa, cortes de gastos nos setores sociais como habitação, saúde, infraestrutura, seguridade social, e educação (VIANA; SILVA, 2018; SILVA, 2003).

Quando um governo adota as medidas de austeridade da agenda neoliberal, ocorre uma diminuição em investimentos sociais e a estrutura de proteção social do Estado para o povo, aos poucos, se torna insuficiente. Menos investimentos em educação básica e superior, menos investimento em pesquisa, menos investimento em saúde, menos investimento em previdência social e assistência aos trabalhadores culminam em mais desigualdade social. No entanto, a estrutura do Estado continua servindo para socorrer o Mercado quando ele precisa de subsídios. Sobre isso, Fraga (2019, p. 618–619) considera que “O Brasil segue sendo dos mais desiguais do mundo [...]. O Estado não cumpre o seu papel, agindo com frequência como um Robin Hood às avessas”. Então, quando emergências e desastres sociais acontecem, como o quadro pandêmico da Covid-19 (2019-2022), os “Estados mínimos” encontram sérias dificuldades para reagir e proteger a população mais socialmente vulnerável.

É sob o prisma do discurso neoliberal que a educação é chamada para resolver os problemas de qualificação de força de trabalho, desemprego e competitividade da economia. Geralmente, coloca-se o ônus do desemprego na conta da “falta de qualificação” do trabalhador

(SILVA, 2003). Essa hegemonia no controle político-ideológico do neoliberalismo tem grande influência na função que a educação escolar desempenha na sociedade, ao legitimar a dualidade existente entre as escolas elitizadas e as escolas que recebem os filhos dos pobres (SANTOS, 2017), que geralmente são as escolas públicas. Sobre isso, Pereira e Lopes (2016, p. 211) ressaltam que os estudantes dessas instituições de ensino têm como grande objetivo “[...] para estarem e permanecerem na escola aquilo que a educação burguesa imprimiu às sociedades industriais desde o século XIX, uma melhor configuração para o trabalho, algo necessário para manter a expectativa/possibilidade de um bom emprego [...]”.

Perante as políticas educacionais neoliberais, as escolas passam a ser postas pelo Estado como instituições que podem funcionar dentro dos padrões da mercantilização e competitividade, como qualquer outro mercado consumidor. O ensino passa a ser oferecido como mercadoria e o professor passa a ser encarado como um prestador de serviços que deve satisfazer sua “cliente” (CONTRERAS, 1999). Sobre isso, Young (2009, p. 41), considera que o neoliberalismo objetiva “[...] transformar a própria educação num mercado (ou ao menos, um quase-mercado), no qual as escolas são forçadas a competir por estudantes e fundos”.

De acordo com Santos (2019), as políticas neoliberais para a educação na América Latina passaram a ter uma vinculação direta com organismos financeiros como o Fundo Monetário Internacional (FMI), e o Banco Mundial, o que resultou em “[...] 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” (SANTOS, 2019, p. 27).

Os elementos centrais do neoliberalismo na educação são: (1) o processo de descentralização da gestão escolar e a (2) descentralização do financiamento dos sistemas de ensino público, sob a justificativa de que as escolas devem exercer mais sua autonomia (MENDES, 2005), premissas do “Estado mínimo”. Na lógica neoliberal, para os cidadãos que não têm condições de pagar pela educação formal, básica ou superior, “O Estado deveria fornecer a cada família tíquetes (*vouchers*) que possibilitam a sensação de comprar no Mercado livre o serviço educativo que lhe convém” (FRIGOTTO, 2006, p. 221), ao invés de ofertar a universalização do ensino através da rede pública, conforme resta explicitado na Constituição Federal de 1988, especificamente através dos artigos 205 e 208 (BRASIL, 1988).

Os Estados neoliberais têm aspirações para o currí-

culo escolar que visam, sobretudo, à empregabilidade, o que pode ocasionar o seu distanciamento da formação mais pautada na criticidade e nas reflexões sobre a realidade social, política e cultural da vida de uma nação, tornando a educação escolar uma questão meramente técnica (SANTOS, 2017). Algumas destas medidas implementadas podem inclusive interferir na liberdade de cátedra dos professores, como no caso do famigerado Programa Escola sem Partido, que, ao buscar pressionar os professores, em nome de uma suposta neutralidade em suas práticas didático-pedagógicas, nada mais é que uma tentativa de cerceamento da autonomia docente, sob a égide de um pseudo-moralismo conservador, bastante evidente no Brasil desde aproximadamente o ano de 2013.

Logo, as estratégias neoliberais para a educação conseguem fragilizar a função que as escolas têm de transmitir valores e experiências sociais aos estudantes, assim como restringe a capacidade de debate e diálogo nos espaços escolares sobre assuntos que interessam ao povo e que estimulam a prática democrática (SANTOS, 2019). Acima de tudo, tais estratégias dificultam a execução do que Saviani (2012, p. 79) veio a chamar de pedagogia concreta em contraposição à pedagogia tradicional, que toma os educandos enquanto “indivíduos abstratos” e à pedagogia moderna, que considera o educando um “indivíduo empírico”, individualizado. Para o autor, a função precípua da escola, ainda que imersa no universo do capital, é conceber os discentes enquanto indivíduos que são manifestações de sínteses sociais complexas e oferecer a estes sujeitos a possibilidade de acesso e domínio do conhecimento historicamente sistematizado, pois é esse o conhecimento que “integra o conjunto dos meios de produção” (SAVIANI, 2012, p. 80).

Um currículo escolar tecnicista diminui a capacidade da escola de cumprir sua principal função: usar o conhecimento científico e cultural acumulado ao longo da história de toda a humanidade para que os estudantes consigam atribuir um sentido à luta pelo bem comum da sociedade (CONTRERAS, 1999).

Se por um lado as políticas neoliberais para a educação visam à descentralização da gestão e dos recursos de financiamento, por outro, a centralização do domínio da função curricular e do controle da prática pedagógica docente é mantida por meio da criação de sistemas nacionais, estaduais e municipais de avaliação de desempenho dos discentes e dos docentes, que acabam por enrijecer a prática sócio-política dos professores no processo de ensino/aprendizagem (RODRIGUES; NETO, 2007).

Bourdieu (2003, p. 483) afirma que “[...] a institui-

ção escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”. Diante dessa realidade, causada não só, mas também, pelas existências das políticas públicas neoliberais, há quem construa a narrativa de que as instituições públicas, inclusive as escolas e universidades, não oferecem serviços de qualidade, estão destinadas ao fracasso, e que por isso precisam se “modernizar”, indicando assim o caminho da privatização enquanto solução (SANTOS, 2019; CASTRO, 2007).

Um exemplo de tal realidade foi a expansão da educação superior no Brasil, na última década, através do aumento do número de universidades e faculdades privadas, estimuladas pelas políticas neoliberais do FIES e do PROUNI, ao invés de se priorizar a democratização da educação superior pela via pública (VAZ, 2017; BARBALHO, 2007), a despeito de esse cenário ser gestado e potencializado, em maior extensão, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2003 a 2016. Tal fato se mostra contraditório, uma vez que a referida agremiação se posiciona ideologicamente no espectro da esquerda, o que a posicionaria, teoricamente, mais próxima das ideias progressistas e mesmo socialistas.

Ao longo da história da humanidade, a educação escolar tem sido usada para atender aos interesses de cada sistema sócio-político-econômico, de forma a manter a estrutura social da sociedade de classes e o seu *status quo*. Atualmente, na sociedade capitalista, a classe dominante usa duplamente a função escolar para atender aos seus interesses e necessidades. A primeira função é a de controle ideológico, e, por isso, o currículo escolar se torna fundamental, pois é através dele, ou de sua fragilização, que se garante que os estudantes terão “inculcados” em si os valores e interesses que correspondem às expectativas do Mercado (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

Em virtude disso, Santos (2017, p. 68) ressalta que “A burguesia [...] não pode ofertar formações ontologicamente integrais, transformadoras, sob o risco de perder a posição de comando político-social”; a segunda função é a formação dos jovens para a empregabilidade, através da instrução profissionalizante, que contemple conteúdos parciais, fragmentados, aligeirados, fragilizando a qualidade do currículo escolar, de forma a preparar os estudantes para os cargos técnicos e de menor remuneração, propensos à exploração Santos2017 pelo capital. Esse tipo de formação, geralmente, encontra espaço nas instituições de ensino da esfera pública

(MENDES, 2005). Já a formação que proporcionará a ocupação de cargos de maior “prestígio social” ocorre em escolas frequentadas pela elite econômica.

Nesta esteira, o neoliberalismo, na esfera educacional, cria e amplia o caráter dualista da escola. De acordo com Amorim (2018, p. 211) existe uma enorme contradição “entre educação para o trabalho e educação para formação humana”. É sobre esta última que a próxima seção se debruçará, com especial foco na escola pública.

2.2 Uma Escola Pública Baseada Na Pedagogia Histórico-Crítica

No livro “Escola e Democracia”, Dermeval Saviani suscita o seguinte questionamento: “[...] é possível articular a escola com os interesses dominados?” (SAVIANI, 1999, p. 41). Em resposta à pergunta levantada pelo autor, é possível afirmar que essa é uma realidade plausível. No intuito de demonstrar como isso pode ser viabilizado, algumas considerações sobre o modelo de educação baseado na Pedagogia Histórico-Crítica serão apresentadas.

O objetivo dessa perspectiva ou abordagem educacional é construir uma escola comprometida com uma formação humana que atenda aos interesses dos trabalhadores por meio de equidade de oportunidades, através de um fazer pedagógico comprometido com o conhecimento universal acumulado e sistematizado na história da humanidade. Nesse contexto, o cerne desta discussão está expresso na ideia de que “[...] Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. (SAVIANI, 1999, p. 42).

A luta das camadas mais pobres por uma educação que atenda de fato aos seus interesses de classe esbarra invariavelmente na função que o Estado, influenciado pelo famigerado Mercado, atribui à educação. Isto é, algumas políticas públicas educacionais por mais que diminuam a pobreza, têm como intuito final usar as estruturas de poder do Estado para manter a economia gerando lucro para o Mercado (SOARES; SILVA, 2018). Ao se analisar com um pouco mais de profundidade a estrutura do nosso sistema educacional, percebe-se incorporada a ele a contradição que provavelmente é a responsável por dar origem ao que Saviani chama de escola dualista. Todos têm acesso à educação pública e gratuita, no entanto, de modo geral, com qualidade inferior para as parcelas mais vulneráveis da população, relegando-as a funções subalternas, e por conseguinte, obstaculizando sua ascensão social. Por outro lado, para aqueles que podem pagar pelas escolas da

elite, lhes são garantidos maiores perspectivas de poder e status quo social.

Na prática, é a aquisição do conhecimento (ou não) por determinados grupos sociais que irá definir a configuração da estrutura econômica, jurídica e política da sociedade. Diante desse quadro, Torres et al. (2013), aponta três percalços a serem superados no que tange à educação pública:

- (1) A universalização da escola causou uma enorme massificação da educação pública, que passou a receber muitos alunos e juntou dentro de seus muros todas as mazelas sociais que cercam a vida de seus atores;
- (2) O investimento abaixo do necessário fez com que a ampliação do acesso à escola não fosse acompanhada das condições para garantir permanência e aprendizado para os estudantes e condições de trabalho aos professores;
- (3) A inconstância das políticas educacionais e a sua incapacidade de associar-se aos interesses dos estudantes.

Muito embora isso ainda seja um fato em nosso cotidiano, há no Brasil instituições de ensino público que embora contem com uma arquitetura educacional que prioriza a qualificação rápida e básica dos jovens mais pobres para o mercado de trabalho, conseguem no dia-a-dia empregar uma pedagogia diferenciada das demais. Essa aplicação somente é possível, pois nessas instituições foram criadas as condições para mitigação dos problemas acima mencionados. Tais condições, são, nomeadamente:

- (1) Investimento financeiro razoável;
- (2) Boa gestão dos recursos;
- (3) Disponibilidade de políticas de permanência que mitigam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes mais vulneráveis;
- (4) Existência de uma equipe completa de profissionais qualificada e valorizada.

É esta uma configuração mínima que se afasta dos interesses e pressões de quem tem o poder econômico e estatal, e se relaciona melhor com quem faz a escola no seu dia-a-dia: professores e alunos, que são justamente, as pessoas mais interessadas em ver a escola pública moldada aos seus interesses de classe.

Essas instituições possuem o que Saviani diz ser “Uma pedagogia articulada com os interesses populares” (SAVIANI, 1999, p. 79), pois buscam a “igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis”(SAVIANI, 1999, p. 74). É esse o motivo central pelo qual uma primeira defesa: “Essa escola voltada aos interesses dos trabalhadores, inicialmente, pode ser gestada dentro das políticas neoliberais da educação no atual contexto histórico”.

Conforme observado por Gusmão (2016), ao longo dos últimos anos, esse fenômeno vem ficando evidente nos Institutos Federais (IF), que apesar de possuírem uma política educacional (neoliberal) voltada para a formação de mão de obra técnica, têm sido palco do fortalecimento da educação propedêutica em contraponto ao ensino estritamente profissionalizante, oportunizando, na prática, uma formação mais holística aos seus estudantes. Também as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) da rede pública estadual do Ceará buscam articular o ensino médio com a formação profissional de nível técnico, através da educação em tempo integral. O modelo de gestão dessas escolas, intitulado de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) é a tipificação das políticas neoliberais para a educação. No entanto, mesmo atravessadas por essa configuração tecnicista, têm uma referência de bons resultados nos indicadores educacionais nacionais.

Essas escolas são a expressão mais clara da contradição da escola pública no capitalismo, visto que elas foram criadas com o objetivo de impulsionar a economia regional por meio da qualificação dos jovens cearenses em nível técnico já durante o ensino médio, fornecendo mão de obra barata para o mercado de trabalho. Destacamos que essas instituições possuem um processo seletivo para admitir os alunos que leva em consideração o desempenho escolar no ensino fundamental, escolhendo geralmente os melhores estudantes.

A inquietude diante dessa situação reside no fato de que essas escolas surgiram com a clara intenção de preparar os melhores alunos pertencentes às classes mais baixas para o rápido ingresso no mercado de trabalho, mas em postos menos prestigiados socialmente. Temos, desse modo, uma forte evidência de como a escola acaba sendo moldada para manter as desigualdades entre as classes. Contudo, mesmo sendo a expressão teórica e curricular do neoliberalismo, essas escolas conseguem ser espaços de uma pedagogia de esperança e transformação social, uma vez que a qualidade do ensino propedêutico da Base Comum e Diversificada lhes permitem oferecer aos seus alunos a possibilidade de ingresso no ensino superior, em cursos de prestígio so-

cial, praticamente monopolizados pelas elites econômicas até há pouco tempo.

Esse fenômeno demonstra que dentro das contradições das políticas públicas neoliberais para a educação, é possível a construção e a efetivação de um projeto político-pedagógico mais comprometido com a amplitude da formação humana. O interesse dos estudantes destas instituições mencionadas não está necessariamente relacionado com a formação profissional, mas sim com a excelente qualidade do ensino ofertado, o que lhes é útil para melhorar suas chances não só de ingressar no mercado de trabalho, mas sobretudo no nível superior (GUSMÃO, 2016).

O fato de vários jovens preferirem se preparar durante o ensino médio para ingressarem na educação superior pode ser um indicativo de qual área tem maior peso na vida estudantil deles no nível médio. Tal evidência nos permite inferir que muitos alunos, ainda que pertençam às classes financeiramente desprivilegiadas, gostariam de buscar uma formação mais profissional somente nos cursos universitários. Esta constatação é corroborada por registros que apontam que em 2018 o percentual de estudantes com renda per capita de até 1,5 salário mínimo em universidades federais chegou a 70,2% (ANDIFES, 2019).

Desse modo, a escola pública, por meio da equidade de oportunidades, pode oferecer aos filhos dos trabalhadores, ainda que em meio às contradições do capital, a possibilidade de interrupção dos ciclos sociais que historicamente os têm colocado em condições de vulnerabilidade social, exploração e alienação. Assim, a escola significa para muitos estudantes a oportunidade da ascensão social no futuro, mas precisa, sobretudo, fazer sentido no presente. Para isso, a escola deve ser um espaço de formação que possibilite aos filhos dos trabalhadores conhecimento, criticidade e consciência sobre o contexto social em que eles estão inseridos, para que sejam capazes de se comprometer com os interesses de toda a coletividade (KUENZER, 2017).

Essa formação de consciência só é possível quando, ao longo dos anos, os alunos aprendem a estudar pelo método da problematização dos assuntos, o qual estimula a reflexão e o diálogo durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Todos os conteúdos, da área de humanas, de linguagem, matemática, naturezas ou saberes técnicos, são construídos dentro de um contexto político e social, portanto, influenciam e são influenciados por esse ambiente (SAVIANI, 2012). Ou seja, são concretos e tomam o educando enquanto indivíduo atravessado pelas contradições de uma vasta teia de relações sociais gestadas pelo modo de vida capitalista.

Saviani (1999) descreve esse método da problema-

tização, que vincula sociedade e educação, em quatro passos: “O ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos” (p. 79); o segundo, denominado de Problematização, compreende a identificação dos principais problemas postos pela Prática Social: “[...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (p. 80); o terceiro passo é a Instrumentalização, que: “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (p. 81); o quarto e último passo é chamado de Catarse. Nele o aluno deve ser capaz de ascender a uma nova concepção de coletividade: “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (p. 81).

A título de exemplo, quando são estudados conteúdos como vírus, bactérias e/ou protozoários, deve-se discutir saúde pública. Quando se estudam questões de linguagem, devem-se compreender os significados e as construções de discursos e narrativas, seus reais sentidos e suas produções a partir de lugares de fala a fim de se desnudar a suposta neutralidade do enunciado, ou seja, encontrar a ideologia subjacente ou atravessadora do discurso; ao se estudar geografia, deve-se valorizar a compreensão de políticas públicas que atingem a relação do homem com o meio ambiente e com os sistemas econômicos. E assim, todos os conteúdos têm uma função extremamente importante na vida dos educandos.

Dessa forma, pode-se compreender que, na educação básica, especificamente no ensino médio, os currículos precisam ser amplos (KUENZER, 2019) para que os alunos possam adquirir conhecimentos basilares para sua cidadania. Contudo, evidentemente, é necessário que haja um recorte adequado desses conteúdos para que seja viável que os alunos, durante o ensino médio, possam aprender ao menos os saberes mais fundamentais em cada campo do conhecimento.

Então, a escola considerada plausível, ao nosso ver, é aquela comprometida, sobretudo, com a pedagogia histórico-crítica. Isso significa que o centro de sua atuação é a apropriação pela classe trabalhadora dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Não obstante, os estudantes devem ter também a oportunidade de desfrutar de momentos artísticos, culturais e esportivos, que são fundamentais para a formação de seres humanos mais capazes de usufruir e de exercitar a harmonia, a reflexão, a tolerância e a alteridade.

Além disso, as atividades desenvolvidas nas escolas devem oferecer mais do que conteúdos formais (NASCIMENTO; BENACHIO; SILVA, 2019), por isso acre-

ditamos que seja muito importante que exista uma base curricular diversificada, na qual haja disciplinas optativas que possam ser escolhidas de acordo com os interesses acadêmicos dos discentes ou futuras aspirações profissionais. Através dessas opções formativas, os estudantes podem desenvolver suas aptidões e conhecer novos campos de saber, inclusive relacionados com o mundo do trabalho. No entanto, cremos que é preponderante que a metodologia adotada nessas disciplinas seja inovadora e diferenciada para que os alunos diversifiquem suas vivências dentro da escola.

A educação dos dias atuais precisa estar vinculada à tecnologia e utilizá-la na sua rotina como ferramenta para se conectar à realidade dos alunos, que têm acesso às infinitas possibilidades na internet (CALEJON; SILVEIRA, 2019). Neste sentido, a escola ideal nesta nova era enfrenta desafios complexos. Ela precisa oferecer algo que a internet sozinha não é capaz de oferecer. Oferecer formação fragmentada, desconectada da realidade do mundo não virtual (mundo real) já não faz mais sentido. A escola precisa, em tempos altamente virtualizados e tecnológicos, estar comprometida com a humanidade que há dentro de cada um de seus alunos, sem abrir mão do conjunto de conhecimentos historicamente sistematizados.

Em um país tão desigual como o Brasil, a existência de escolas em tempo integral na educação básica, por exemplo, pode representar uma grande oportunidade para os estudantes e suas famílias, pois o aluno que passa o dia inteiro na escola poderá estar mais protegido socialmente, recebendo cuidados como, por exemplo, alimentação e “segurança”, além de estar aprendendo (BETANE; REES, 2015). Entretanto, deve-se ressaltar que os alunos passam muito tempo de suas vidas nas escolas, em alguns casos como as de tempo integral, permanecem mais tempo na instituição convivendo com colegas e professores do que em casa com suas famílias. Portanto, há a necessidade de que o ambiente estudantil seja prazeroso, assim como a rotina de atividades deve ser diversa e estimulante. A escola também deve ser lugar para a felicidade.

Neste sentido, os momentos culturais, que podem aproximar os estudantes das mais variadas expressões artísticas presentes nos contextos culturais a nível local, regional, nacional e internacional são extremamente salutares para o enriquecimento humano e para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais destes jovens. A música, a dança, o teatro, o cinema, a literatura e as demais formas de arte devem fazer parte da rotina escolar como forma de aprendizado e de promoção de bem-estar. Assim também é a prática esportiva, que colabora com o aprimoramento dos aspectos físicos

e ajuda a desenvolver o respeito às regras, ao trabalho em equipe e o senso de justiça durante o esporte e para além dele.

O estímulo à iniciação científica, por sua vez, já no ensino básico permite o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes, privilegiando o estabelecimento de um raciocínio mais elaborado. Eles conhecem os fundamentos da ciência baseando-se nas etapas do método científico, compreendendo assim de maneira mais completa como ocorre a produção do conhecimento e das tecnologias. O desenvolvimento das habilidades características de quem domina o raciocínio científico colabora com o preparo para o entendimento do mundo, o que deve influenciar fortemente no seu modo de analisar os problemas e conseguir propor soluções para eles, inclusive na vida profissional. Portanto, entender e fazer ciência na escola aguça os sentidos e amplia os horizontes nos mais diversos âmbitos da vida.

Nesse contexto, consideramos a formação profissional como uma área que não pode ser renegada dentro das instituições de ensino médio, pois o trabalho é fundante na vida humana. Ele dignifica a pessoa, que consegue se sustentar e amparar aqueles por quem é responsável (STURZA; MARQUES, 2017). Entretanto, para o ingresso no mercado de trabalho, uma formação mínima se faz necessária, e quanto melhor essa preparação, mais chances o jovem terá de se colocar em uma boa vaga. Muitos egressos do ensino médio, seja por necessidade, seja por preferência, escolhem tentar entrar imediatamente no mercado de trabalho (SILVA; COSTA, 2019). A estes estudantes devem ser garantidas opções de cursos profissionalizantes durante o ensino médio, porém sem jamais negá-los as vivências que talvez só tenham a oportunidade de obter se estiverem na escola.

Tendo em vista esse panorama, o ensino básico brasileiro tem a obrigação de construir uma escola que consiga equilibrar da melhor maneira possível a formação profissional e a formação para a vida, uma vez que o trabalho é um aspecto fundamental para a maioria da população, e que, portanto, merece espaço importante no currículo, visando uma formação ampla em todas as áreas. Todavia, para que todo esse processo formativo, amplo e variado possa ocorrer efetivamente, a escola deve interagir largamente com a comunidade. O estabelecimento desse vínculo deve acontecer por meio de tomadas de decisões, como nas reuniões com pais e mães, nos conselhos de classe, bem como em atividades variadas como palestras, debates, encontros pedagógicos e confraternizações que estimulem a integração de todos os atores envolvidos.

É possível uma escola mais humana, com ensino de

qualidade e que realmente prepare os jovens para atuarem no mundo profissional e pessoal com destreza e consciência de quem são e de onde estão, mesmo dentro do âmbito da sociedade capitalista. No entanto, qualquer esforço será inútil sem que todos os atores responsáveis pela educação reflitam e sejam ativos, unindo-se pelo bem comum das gerações futuras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na maior parte das vezes, a educação é a única maneira viável de se cisar o ciclo de pobreza e alienação social, política e cultural vivido por milhões de famílias brasileiras, ou, ao menos, uma forma de mitigar as consequências desse ciclo. Para efeitos de comparação, a possibilidade de uma educação melhor poderia causar um “efeito borboleta”, que ao produzir uma significativa transformação na vida de milhões de pessoas, culminaria em verdadeiras revoluções na organização da sociedade, minimizando os efeitos do *apartheid* social característico do sistema capitalista.

Contudo, o quadro educacional brasileiro é um intrincado mosaico de dilemas que não possui uma solução simples. As respostas devem ser múltiplas e simultâneas, de forma que a vulnerabilidade da classe pobre possa ser mitigada por políticas de proteção social às famílias, implementadas por um Estado que garanta educação pública de qualidade e oportunidades de trabalho digno. Só assim construiremos uma sociedade que proporcione o direito de ser mais. Ser mais humano, mais empático e tolerante. Ser mais reflexivo, democrático, mais igual, fraterno e livre. Que aprendam mais e desfrutem dos benefícios da arte, da música, da literatura, do esporte, da ciência, da vida.

O que se propõe é que a escola seja uma instituição sobretudo de instrução. Em outros termos, que ela possibilite, por meio do ensino, a construção por parte dos alunos de um conjunto de conhecimentos e de competências. Entretanto, também compreendemos o papel da escola, principalmente nos dias atuais, como algo que deve ir além. Ela é uma instituição educadora, que ajuda a estabelecer ideais, valores e formar caráter. Porém, essa função de colaboradora na formação de determinados aspectos deve ter um limite muito claro.

A pedagogia histórico-crítica, base para nossas discussões aqui, ressalta bem a preponderância de um ensino que torne os conteúdos mais significativos para os estudantes, e que este aprendizado permita aos jovens da escola pública ascenderem socialmente e mudarem concretamente suas histórias de vida. Neste sentido, as escolas devem oferecer uma ampla gama de opções para que os alunos possam experimentar diversas vivências e desenvolver competências em todas as dimensões que

lhes constituem como indivíduos. Contudo, essa variedade de oportunidades não pode sacrificar a importância dos conteúdos historicamente acumulados pela sociedade, de modo a privar os estudantes da classe trabalhadora dos conhecimentos básicos sobre todos os campos das ciências, o que comprometeria sua capacidade de tomar decisões, criticar e opinar acerca de temas relevantes para nossa sociedade.

Nesta perspectiva, o Brasil precisa construir um sistema educacional mais sólido, com um processo de ensino e aprendizagem de caráter formativo mais amplo na educação básica. Sua premissa deve ser a equidade de oportunidades e um percurso formativo no qual os alunos desfrutem da trajetória. Esse sistema educacional é o maior desafio da história do país, que só será possível ser construído através de um investimento financeiro pujante, perene, assumido como política pública prioritária no projeto de nação, com gestão contínua e eficiente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. G. R. d. **Educação para o trabalho no capitalismo: o ProJovem como negação da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2018. v. 1.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: EMIR, S.; GENTILI, P. (Ed.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e os estados democráticos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDIFES. **V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES 2018**. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, Brasília. 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

AQUINO, S. R. F. d.; ZAMBAM, N. J. As contradições do capitalismo no século xxi e sua metamorfose pela democracia e justiça. **Scientia Iuris, Londrina**, v. 20, n. 2, p. 107–140, 2016.

BARBALHO, M. G. C. Educação superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. In: NETO, A. C.; CASTRO, A. M. A.; FRANÇA, M.; QUEIROZ, M. A. (Ed.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: IberLivro, 2007.

- BETANE, H. F.; REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em goiânia. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 1, p. 229–251, 2015.
- BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, SciELO Brasil, v. 27, n. 1, p. 155–177, 2016.
- CALEJON, L. M. C.; SILVEIRA, I. F. Os desafios da educação escolar na contemporaneidade: tecnologias da informação e da comunicação na educação escolar. **Revista de ensino de ciências e matemática**, v. 10, n. 1, p. 130–143, 2019.
- CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, A. C.; CASTRO, A. M. A.; FRANÇA, M.; QUEIROZ, M. A. (Ed.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: IberLivro, 2007.
- CONTRERAS, J. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FRAGA, A. Estado, desigualdade e crescimento no Brasil. **Novos estudos CEBRAP**, SciELO Brasil, v. 38, n. 3, p. 613–634, 2019.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GUSMÃO, C. A. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: a perda do caráter profissionalizante?** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016. 181 f.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, SciELO Brasil, v. 38, n. 139, p. 331–354, 2017.
- KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, SciELO Brasil, v. 25, n. 1, p. 57–66, 2019.
- MENDES, J. E. **Professor municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. 310 f.
- NASCIMENTO, F. d. L. S.; BENACHIO, E. C.; SILVA, R. I. da. Ensino médio e educação profissional: reflexões para um currículo integrado. **Horizontes**, v. 37, n. 1, p. e019055–e019055, 2019.
- NETO, F. J. E.; CAMPOS, G. R. **O impacto do neoliberalismo na educação brasileira**. **Anais do XIV Congresso nacional de educação - EDUCERE**. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_1252>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, SciELO Brasil, v. 41, n. 1, p. 193–216, 2016.
- RODRIGUES, J.; NETO, A. C. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, A. C.; CASTRO, A. M. A.; FRANÇA, M.; QUEIROZ, M. A. (Ed.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: IberLivro, 2007.
- SADER, E. **Prefácio**. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 51. 2005.
- SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. v. 264.
- SANTOS, W. P. Educação e neoliberalismo: presença e papel do estado na educação brasileira contemporânea. **Plures Humanidades**, v. 20, n. 1, p. 26–40, 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático.

Nuances: estudos sobre Educação, v. 31, n. 1, p. 03–22, 2020.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Ed.). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, A. B.; COSTA, A. V. Políticas e programas públicos que oportunizam a inserção do jovem no mercado de trabalho. **Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 13, n. 43, p. 967–981, 2019.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, M. L. Os fundamentos do liberalismo clássico: A relação entre estado, direito e democracia. **Revista Aurora**, v. 5, n. 9, p. 140–147, 2011.

SOARES, G. L.; SILVA, J. F. A influência do neoliberalismo na educação: reflexo na formação docente. **Professare**, v. 7, n. 1, p. 26–40, 2018.

STURZA, J. M.; MARQUES, A. D. A importância do trabalho para a consolidação da dignidade do homem: Apontamentos sob a perspectiva dos direitos sociais. **Revista Direito, Estado e Sociedade**, v. 1, n. 50, p. 25–41, 2017.

TORRES, H. G.; FRANÇA, D.; TEIXEIRA, J.; CAMELO, R.; FUSARO, E. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola: relatório final**. 1. ed. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013.

VAZ, S. A. d. F. **As políticas para o Ensino Superior no governo Lula (2003 – 2010): análise dos pesquisadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. 125 f.

VIANA, A. L. d.; SILVA, H. P. d. Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, SciELO Public Health, v. 23, n. 7, p. 2107–2118, 2018.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: PEDEIRA, M. Z. C.; PORTO, R. C. C. (Ed.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Editora Alínea, 2009.