

# A política Educacional Brasileira e seus Reflexos para o Educador

## The Brazilian Teaching Policy and its Impact on the Educator

Sheila Cristina Monteiro Matos<sup>a\*</sup>

### Resumo

Este artigo retrata a política educacional brasileira e o papel do educador, discorrendo sobre os paradigmas conceituais em educação e novas teorias sobre capital. Desenvolvido a partir de pesquisa documental e bibliográfica, enfatiza o fenômeno educativo como uma prática que emancipa o indivíduo. Discute as potencialidades que o educador deve possuir reificando-as em um processo dinâmico e transformador na sociedade. Por fim, considera que as instituições educativas e o educador possuem papel preponderante no resgate político e social numa sociedade excludente.

**Palavras-chave:** Educador. Capital social. Política educacional.

### Abstract

*This paper presents the Brazilian teaching policy and the teacher's role, approaching the teaching conceptual paradigms and the new theories about the capital. Developed by means of bibliographical and documental researches, it emphasizes the learning phenomenon as a practice that emancipates the individuals. It discusses the potentialities that the educator should have in order to conduct a dynamic and transforming process in the society. Finally, it considers that the teaching institutions as well as the educator have a significant role in the political and social recovery in an excluding society context.*

**Key-words:** Educator. Social capital. Teaching policy.

<sup>a</sup> Mestranda em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tutora em Ensino a Distância - EaD da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: sheilamatos@uol.com.br.

\* Endereço para correspondência: Av. Duque de Caxias, 1.101, apto. 202. Rio de Janeiro – RJ. Cep. 21.615-200.

### 1 Introdução

Ao se discutir educação, faz-se necessário compreendê-la a partir de um contexto histórico e social. Deve-se analisá-la ao longo do passado, buscando entender suas influências no presente e estimando perspectivas no futuro. Assim sendo, este ensaio compreende que o processo educativo é intencional e político e revela traços históricos advindos de outras épocas que refletem diretamente na política do presente.

Partindo-se desta premissa, teorizar o processo educativo é propor análises em que a educação está estreitamente imbricada com uma discussão sociológica (ARROYO, 1998).

O discente, como sujeito do processo educativo, deve ser preparado para se inserir na sociedade. Segundo Shiroma *et al.* (2007) a reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiadores problemas.

Apregoar ao sistema educativo uma credibilidade individual na ascensão social, cultural e econômica é um mecanismo escamoteante que isenta o Estado e as instituições civis na responsabilidade de prover políticas públicas para

uma grande demanda na sociedade.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo promover o debate sobre a política educacional brasileira e seus reflexos para a trajetória político-pedagógica do educador.

### 2 A Educação no País: Algumas Considerações

A história da política educacional brasileira foi de sobremaneira articulada com as classes dominantes, detentora dos poderes políticos, econômicos e sociais (SHIROMA *et al.*, 2007). Por mais que se quisesse emancipar, sempre existiu uma relação determinista por parte do governo que compactuava com decisões vindas da burguesia.

Nesse contexto, as afirmações de Frigotto (1997, p. 85) corroboram as ideias de que são claras as intermediações da política educacional com a perspectiva neoliberal burguesa.

No plano teórico e filosófico, a perspectiva neoliberal é de uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado. Este se constitui no sujeito educador.

Essa perspectiva resulta em uma filosofia utilitarista e imediatista, fragmentando o conhecimento e considerando sua aquisição como mercadoria e não como um processo em construção.

Frigotto (1997) ainda aborda que a proposta de educação durante a trajetória política educacional no país não foi desvencilhada de uma disputa desenfreada pelo poder entre classes, outorgando plenos privilégios àquelas pessoas que faziam parte da elite de um determinado local. Logo,

as oportunidades para aqueles que detinham dinheiro se tornavam diferentes das oportunidades daqueles que não o detinham.

Romaneli (1986, p. 30), ao descrever a história da educação no Brasil, ratifica essa concentração do poder:

O fortalecimento do poder central implica o controle político por parte de representantes de esferas mais altas, as quais, por isso mesmo, têm condições para traçar diretrizes ou criar estruturas globais. Nestas, evidentemente, preponderam quase sempre os interesses e valores dos grupos dominantes. Se na composição do poder entram grupos de interesses divergentes, a organização do ensino obedecerá sempre às tendências do grupo mais fortemente representado, ou ainda ao jogo das mútuas concessões e dos compromissos emergentes com as alianças ocasionais ou permanentes que as facções promovem, visando ao próprio fortalecimento.

Verifica-se, portanto, que a organização educacional brasileira sempre manteve um estreitamento de laços com a política majoritária da sociedade, relegando à minoria privilegiada uma situação de desamparo diante de questões relativas aos interesses de sua classe social.

A educação no Brasil por muito tempo procurou camuflar os acessos e as oportunidades para aqueles que viam na escola uma forma de melhoria de vida (MOTTA, 2007). A ideologia propagada enfatizava que quanto mais a pessoa se instruíra, mais abertura em termos profissionais e pessoais ela teria à frente de suas metas e anseios. No entanto, quase sempre o tão esperado sonho pessoal não se concretizava, sendo que a culpa do fracasso era delegada unicamente ao indivíduo, visto que suas aptidões não foram trabalhadas para tal sucesso – é a teoria do capital humano.

Essa teoria faz compreender que o fracasso escolar seria culpa pessoal, enquanto que as escolas se empenhavam, dentro de suas possibilidades, para não vir a acontecer estas situações. O exercício pedagógico tinha como função legitimar aqueles que tinham sucesso daqueles que não o tinham.

Saviani (2007, p. 159) discorre sobre esse exercício, correlacionando a instrução ao trabalho produtivo:

A separação entre instrução e trabalho produtivo, forçou a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aqueles das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos, e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Assim, o conformismo se legitimava ideologicamente na sociedade sob forma de educação dual, isto é, formação teórica e ampla para elite *versus* formação técnica e prática para a massa social. Essa situação de segregação sociocultural, que ainda é estigmatizada dentro dos muros escolares, concretiza,

até hoje, um conformismo ideológico assumido pelas classes menos favorecidas.

A realidade das classes subalternas por muito tempo foi assim - não se podia contestar um modelo de educação que vislumbrava o pré-determinado (o conhecimento, o modo de pensar). Sua imagem pré-determinada dominava emoções, imaginação, sensibilidade e afetividade.

Ao observar os sonhos de prosperidade e de sucesso para as pessoas das diferentes classes sociais, percebe-se que é o real que acaba diferindo os anseios das mesmas – o real é completamente diferente do ideal.

Gramsci (1988, p. 45) enfatiza a parceria estado - classe dominante (burguesia), que utilizando o campo educacional, reifica o tal conformismo ideológico:

A revolução que a classe burguesa provocou na concepção do direito e, portanto, na função do Estado, consiste especialmente na vontade de conformismo. As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a elaborar uma passagem orgânica das outras classes às suas, para ampliar a sua esfera de classe tecnicamente e ideologicamente a concepção de casta fechada. A classe burguesa situa-se como um organismo em *continuum* movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a nível cultural, educacional e econômico. O Estado se transforma em educador.

Percebe-se que o sistema estatal teve como papel fundamental servir de parceria para a efetivação dos propósitos das classes dominantes.

A escola, frente a essa realidade histórica, sempre se mostrou reservada a função de reproduzir desigualdades sociais, à medida que contribuiu para a manutenção desta reprodução da ideologia inculcada nas mentes (SHIROMA *et al*, 2007).

Apesar de toda essa realidade, a maioria dos sujeitos fazedores do processo de educar vislumbra a pretensão de levantar uma bandeira de luta que busca insuflar um espírito de transformação nessa imposta realidade educacional que se permeia no país.

A escola, por estar relegada aos desfavorecidos em última instância, contribuiu, consideravelmente, para manter um *status quo* que a classe dominante determinava, construindo, assim, uma idéia de indivíduo alienante e alienado de sua realidade social e, ainda, objeto manipulável das grandes decisões provenientes da elite brasileira.

Assim, a educação veio cumprindo sua missão de adaptar o indivíduo à sociedade. Ela instrui alguns e educa a outros. Isso desemboca em um processo cíclico de exclusão social.

### 3 A Educação Como Política Pública: Novos Diálogos

Na virada do milênio, o processo de globalização da economia se revelou como um fenômeno que trouxe desenvolvimento tecnológico e o fim das fronteiras geográficas. Entretanto, houve um efeito colateral - a globalização deflagrou consigo uma série de problemas

sociais, resultando num desenfreado colapso no desemprego e aumentando o índice de miséria nos países emergentes do planeta (GENTILI, 1998).

Esses problemas geram uma correlação de forças dentro da sociedade civil, o que faz surgir uma nova pauta de demandas para as políticas públicas.

Referindo-se à educação, a política é compreendida como um fenômeno que é produzido no contexto das relações de poder expressa no sentido de dominação pela classe hegemônica (AZEVEDO, 2004).

Para que as políticas educacionais se constituam em ações que atendam as necessidades da sociedade, é indispensável que a própria sociedade civil se organize politicamente e promova ações de articulação e mobilização. É a partir dessas mobilizações que se geram demandas reais para a transformação de uma situação de descontentamento de um *estado de coisas*, para ações mais firmes e mais concretas na agenda governamental. (RUA, 1998).

Rua (1998) dialoga que a trajetória de luta pela qual uma política pública se materializa, seja ela uma política pública universal (saúde, educação) ou focalizada (políticas afirmativas), surge a partir de situações constatadas pelas esferas governamentais que, juntamente com as parcerias da sociedade civil, compartilham da operacionalização e implementação das ações.

Ideias de “solidariedade” e “boa governança”, isto é, a formação de ambiente de cooperação entre Estado-mercado-sociedade civil em vários níveis (local, nacional, regional e global), perfazem um jogo de interesse na instauração de ambiente de estabilidade econômica, e principalmente, política, pois trazem em seus bojos, como pano de fundo, o escopo de estabelecer entre indivíduos e instituições uma política de bem-estar social. (MOTTA, 2007).

Algumas teorias com bases ideológicas vêm fundamentando as alterações que as abordagens de políticas públicas têm disseminadas para a política educacional brasileira num sentido mais restrito. Tanto a teoria do capital humano, que foi deflagrada em meados da década de 70, quanto à teoria do capital social de Robert Putnam, surgida em meados de 90, influenciaram decisivamente as concepções de políticas educacionais e construíram as bases pedagógicas por uma nova demanda por educação.

A teoria do capital humano tem como base fundamental que o trabalho, mais que um fator de produção, é um tipo de capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é caracterizada pelo aperfeiçoamento científico e tecnológico que o indivíduo deve adquirir ao longo dos anos, tornando-o, obviamente, mais produtivo para gerar riquezas, crescimento econômico e equalização social.

Para essa teoria, nas palavras de Frigotto (1986, p. 136):

“a educação potencializa trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social e individual igual ou superior ao capital físico”.

Essa teoria fez parte da expansão capitalista e influenciou políticas públicas nas mais variadas instâncias de setores na sociedade. Com o valor econômico e social atribuído à educação, o processo educacional se moldou ao modelo meritocrático e individual, gerando mais desigualdades e exclusão social nas interfaces do âmbito educativo.

Já teoria do capital social, surgida em meados de 1990, propõe à escola e às políticas educacionais que alterem seu papel de colaboradora nas questões individuais e meritocráticas, deslocando a tese para uma função de agregar à dimensão econômica, dimensões culturais e sociais. Surgem assim, políticas de erradicação da pobreza no contexto da globalização, destacando que não basta investir em capital humano, mas fundamentalmente em capital social (MOTTA, 2007).

Com a nova tese defendida nos meios do contexto neoliberal, as políticas públicas, particularmente as educacionais, tomam novos rumos e passam a se configurar sob a nova ótica do capital social. O Estado liberal democrático passa a ser um *Estado perspicaz ao educar*, que age impulsionando um modelo de desenvolvimento em harmonia com o mercado e as organizações da sociedade civil. Com isto, percebe-se, ainda, certa falta de responsabilidade do Estado como o órgão provedor das políticas públicas, tornando-o apenas co-autor diante das parcerias e das redes solidárias que a sociedade civil propõe a realizar (organizações não governamentais, terceiro setor, dentre outros).

Seguindo essa nova tese, a escola passa a ampliar suas atribuições e, pior, a restringir seu potencial político, o que, segundo Freire (1996), seria inerente à prática pedagógica.

Nesse contexto, uma das implicações vitais da relação entre globalização, educação e as políticas públicas é o papel do Estado. Este assume diversos níveis de representação durante a contemporaneidade. Na teorização neoconservadora e neoliberal, o Estado assume um papel mínimo e descentralizante no que concerne à sua responsabilidade. Em outros momentos, o Estado assume uma esfera central na condução de políticas públicas, mas sob uma *máscara educadora*, que busca articular uma cultura cívica, pautada na solidariedade. Esse novo perfil do Estado segue se contrapondo a uma predominância da cultura utilitarista, individualista e competitista. Pode-se perceber também a mudança na proposta de financiamento e gastos do aparelho estatal com políticas para o povo.

Isso contribui, mais uma vez, para história cíclica de educação alienante e mercadológica que o processo do capital nos obriga a desenhar nesse novo milênio – mais exclusão social.

1 As políticas públicas são aqui entendidas como ações criadas com o intuito de melhorar o atendimento de ações básicas que existem na sociedade, isto é, a promoção de saúde, educação, saneamento, dentre outras. (ARRETCHE, 2003).

#### 4 O Papel do Educador Diante Desses Paradigmas em Construção

Inicia-se este milênio e a conjuntura socio-educacional passa por modificações que vão desde a apropriação de novas tecnologias, a busca do trabalho docente através de redes, a realização de um ensino polivalente, a educação através de processos colaborativos, dentre outras singularidades (BEHRENS, 1999). Essas novas dimensões do fenômeno educativo têm proporcionado reflexão sobre o papel do educador frente a essas novas temáticas.

Neste novo mundo complexo, também se tornam mais complexas as tarefas dos educadores em desenvolver práticas pedagógicas emancipadoras e verdadeiramente comprometidas com a transformação social. Por isso, para que não se caia na armadilha do mascaramento da educação redentora e tecnológica, faz-se necessário que o educador busque novas dimensões teóricas e metodológicas no desenrolar de sua formação contínua.

Essas dimensões teórico-metodológicas são personificadas por meio do respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres, realizadas a partir da capacidade do educador em lidar com os conteúdos, concepções, comportamentos e ideais que são elaborados e aprimorados ao longo da sua bagagem profissional (RIOS, 2005).

De posse da clareza da verdadeira finalidade da educação, é importante que o educador tenha um comprometimento real com uma proposta pedagógica democrática. Por sua vez, esta precisa estar diretamente vinculada a um projeto societário, um projeto que não trate a educação como uma mola mestra do desenvolvimento econômico, transformando-a meramente em uma mercadoria (FRIGOTTO, 2006).

A preocupação fundamental é: como nós, educadores, estaremos no nosso campo profissional lidando com essas novas questões? O desafio é grande! Mas, é algo possível e pode ser materializado na perspectiva do ideal para o real.

Dando prosseguimento nessa discussão, o fator do comprometimento político é fundamental para a nossa prática cotidiana. É necessário ter a clareza do quê, para quê, e o quê está por trás de planos, planejamentos e legislações que são elaboradas verticalmente no âmbito educacional. O reflexo das políticas-macro influencia o cotidiano escolar e é por esse motivo que o educador precisa de um referencial crítico para absorver os novos planejamentos e adaptá-los criticamente às propostas pedagógicas que a comunidade coletivamente elabora (CARVALHO; RIBAS, 2003).

Essas propostas elaboradas coletivamente na escola precisam dialogar com uma conjuntura educacional, cujos alicerces estão impregnados de uma formação tecnológica, humana e, acima de tudo, cidadã, tendo claro que a finalidade da educação é emancipar o indivíduo e promover debates rumo

à democratização social. Esse é o atual papel do educador que deve ser constantemente ressignificado em um exercício constante de ação-reflexão-ação.

Assumindo o exercício acima mencionado, o educador, junto a seus educandos, buscará o papel de protagonista na trajetória de sua história, associando sempre o conteúdo da criticidade aos novos modelos mercadológicos que a modernidade impõe.

Como exercício de ação-reflexão-ação, a atitude precípua de todo educador deve ser transformar, mudar aquilo que impede que seus alunos sejam sujeitos cognoscente de seu processo de aprendizagem. É necessário repensar atitudes, valores, filosofias e práticas pedagógicas tendo a consciência de que os educadores possuem papel fundamental em legitimar aquilo que se torna emancipador para o educando (MATOS, 2001). Mas, tudo o que exige transformação pode encontrar barreiras e desavenças por parte daqueles que ditam regras em qualquer instituição, principalmente escolar.

Portanto, a mudança decisiva e incisiva precede consideravelmente do *interior* do educador, de seu compromisso técnico, político e social, de sua práxis (CARVALHO; RIBAS, 2003). Cabe a ele também desenvolver uma prática pedagógica que respeite os limites dos alunos, no que diz respeito à construção do conhecimento e auxiliá-lo, no que for preciso, diante das descobertas realizadas. É essencial ensinar o aprender a aprender, aprender a conviver e criar um sistema de educação continuada (MATOS, 2001).

Assim, corroborado pelo fato de a Lei de Diretrizes Bases da Educação se comprometer a fazer referências ao processo de cidadania (BRASIL, 1996), faz-se importante salientar que o exercício da cidadania é uma tarefa que aguça um espírito crítico e transformador nos alunos. Os discentes precisam saber quais são seus direitos e deveres enquanto cidadãos; e defender-se quando seus direitos forem violados. Caso contrário, os alunos estarão relegados “marionetes” expectadoras, manipuladas da forma mais abrupta possível, levando-os cada vez mais à exclusão social (MATOS, 2001).

Invertendo a ordem das célebres palavras de Freire (1996), também não há docência sem discência. A instituição escolar tem papel decisivo na formação de cidadãos, e, conseqüentemente, na inclusão social. É papel do educador ser facilitador dessa ação. Para tal, o educador deve estar continuamente preparado, com uma práxis pautada em valores sérios, sólidos e de transformação, sendo necessário também o comprometimento por parte da maioria dos membros escolares.

A partir do momento que existirem sujeitos cognoscentes de seus direitos e deveres como cidadãos, despertados desde a escola básica, haverá práxis abrangente contra a exclusão social e, sem dúvidas, estar-se-á concretizando a transformação social.

## 5 Considerações Finais

Conforme discutido nas seções anteriores, este artigo refletiu sobre as concepções acerca das políticas públicas, em especial a política educacional, que se caracteriza como muito importante para a construção de uma escola mais digna e mais cidadã.

As políticas públicas surgem no cenário de globalização e sob a égide do capital, contextualizadas em conjuntura focada na sociedade do conhecimento. Essas políticas têm como objetivo amenizar as mazelas e discrepâncias que o atual desenvolvimento acarreta para a sociedade – o que se traduz em exclusão social, falta de emprego e aumento da miséria.

Assim, observamos que as políticas surgem dessas demandas que foram articuladas dentro da sociedade civil. A articulação na sociedade é um momento em que vozes subalternas, historicamente silenciadas, podem deixar fluir os seus anseios e expectativas para melhor qualidade de vida e aprimoramento sociocultural. Ora, se há necessidade de políticas públicas de implementação, é deduzível que a globalização não proporcionou integral benefício à população, haja vista a imensa parcela de excluídos na sociedade.

Na tarefa contra a exclusão, a instituição escolar pode ser o *locus* irradiador de contraposição a isso. Nesse cenário, cabe a cada educador, de forma contínua e sistemática, comprometer-se politicamente com o processo de aprendizagem e suas múltiplas facetas. É se permitir inovar e fazer jus sobre a vinculação entre educação-desenvolvimento. Assim, haverá uma intervenção propositiva e reiterativa que possibilitará que o processo educativo se torne vetor significativo para a formação de sujeitos ativos e participativos na sociedade.

## Referências

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, 2003.

ARROYO, M. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

AZEVEDO, J. *A educação como política pública*: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2004.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./ dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei 9394/96*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, M. A.; RIBAS, M. H. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Org.). *O trabalho docente*: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 37-46.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e técnico da relação trabalho e educação no Brasil. In: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual bo campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) *A pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 77-107.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MATOS, S. C. M. *Educa-a-dor*: um transpor de limites e possibilidades na prática pedagógica. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

MOTTA, V. *Ideologias do capital humano e do capital social*: da integração à inserção e ao conformismo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. p. 731-752.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, jan./ abr. 2007.

SHIROMA, E. et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.