

# A ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

**Dayse Centurion da Silva**

daysecenturion@yahoo.com.br

Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED)

**Patrícia Pato dos Santos**

ppscgs@gmail.com

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED)

## **Resumo**

Destina-se o presente artigo a contextualizar os desafios enfrentados pela escola pública em um cenário de disputas políticas e ideológicas, consubstanciado em planejamentos e discursos de participações democráticas, na lógica da incorporação de programas indutores da qualidade da educação pública no país. Destaca-se como objetivo compreender em que medida o planejamento se configura como instrumento para implantação e implementação das políticas educacionais. A metodologia pauta-se em uma abordagem qualitativa instrumentalizada pelo caráter bibliográfico e documental. Os resultados apontam para proposição por parte do Estado de inovações no campo educacional permeadas pela falta de acessibilidade ao conhecimento escolar para os sujeitos das classes vulneráveis.

**Palavras-chaves:** Estado; Escola pública; Políticas educacionais.

## **Introdução**

Pensar o papel da escola nos dias atuais inclui levar em conta que os acontecimentos mundiais afetam a educação escolar à medida que produzem modificações nos objetivos educacionais, pois se a escola pode servir para reproduzir as injustiças, é também capaz de ser instrumento para mudanças.

Alves (2001, p. 210), discutindo sobre as funções da escola pública, destaca que “a escola, no passado, foi um mecanismo fundamental para difundir a ideologia burguesa, tendo contribuído para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista”.

É fato que o papel desempenhado pela escola encontra-se diretamente relacionado aos diversos interesses dos grupos sociais, contribuindo para a organização da sociedade sob a lógica do acesso aos bens materiais e simbólicos desta.

Desse modo, a educação pública ao priorizar o desenvolvimento pelos alunos das competências básicas para leitura e escrita aliadas a formação profissional mesmo que insuficiente, termina por reforçar a falsa idéia de preparação destes para o mercado de trabalho,

quando o que ocorre de fato é a formação de cidadãos com os requisitos mínimos para atender ao principal interesse do capital, qual seja, o barateamento da mão-de-obra.

Justifica-se esse trabalho pela relevância social das concepções de Estado, política e sociedade, e pela relevância científica ao considerar a discussão empreendida não só para a área do conhecimento, mas como forma para refletir sobre as políticas educacionais no país.

Os procedimentos metodológicos valeram-se da pesquisa qualitativa decorrente de análise bibliográfica e documental acerca da educação pública, em sua dimensão política. Desse modo faz-se necessário evidenciar os embasamentos legais e pressupostos teóricos que norteiam essa análise, quais sejam: reformas educacionais, qualidade da educação e planejamento educacional.

### **O papel da educação na reorganização do processo produtivo**

Para facilitar a compreensão acerca da educação pública, em sua dimensão política, faz-se imperativo retomar a questão da formação dos intelectuais e seu papel social na construção de uma educação em prol de um mundo mais justo, construído por meio da práxis cotidiana dos atores sociais.

Na escola concebida por Gramsci, a escola unitária, a formação humanista precede a técnica. Em sua dinâmica e organização é imprescindível que sejam garantidos espaços para,

[...] criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização seja ela de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). (GRAMSCI, 2004, p. 39).

De tal modo, para assegurar a materialização da escola unitária, faz-se necessário um Estado governado por meio da integração entre os poderes no qual as políticas públicas assumam o caráter de Estado e não apenas de governo, garantindo assim a continuidade destas.

Nesse sentido, a escola unitária igualmente responderia ao ideal de formação humana completa ou unilateral, assim compreendida por Manacorda (2007):

[...] uma formação com vistas à chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Entretanto, o que se percebe na contemporaneidade, é uma escola com diferentes conotações de ensino e transmissão de cultura, baseada na divisão do trabalho e nos interesses

sócio-econômicos; uma escola que reafirma a divisão entre as classes sociais; uma escola para a burguesia e uma escola para o proletariado.

Nos dizeres de Gramsci (2004), o surgimento da escola única representa:

[...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2004, p.40).

Cabe aqui destacar o papel legitimador da educação frente à necessidade de reorganização do processo produtivo, em um cenário escolar assinalado pelo dualismo entre a universalização da cultura humana e a especialização do conhecimento, característico da sociedade capitalista. Esta contradição da escola, na qual ao mesmo tempo ocorrem à humanização e a alienação do ser humano, compõe a essência da crise histórica da educação.

Corroborando com essa ideia, Mészáros (2008), ao discorrer sobre a lógica do capital e seu impacto sobre a educação, afirma que:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Compreende-se assim que, para construção de uma sociedade que integre toda a diversidade humana, é fundamental intuir que a simples convivência conjunta no espaço escolar não assegura a integração e a análise da realidade que exclui os diferentes segmentos sociais, terminando por nos remeter a uma concepção mais ampla de educação.

Ao lado do redirecionamento das políticas sociais empreendidas pelo Estado desde os anos 1990 como forma de ajuste às exigências da globalização econômica, o que se tem visto é a rearticulação do papel social da escola com a justificativa da busca pela eficiência e qualidade dos sistemas de ensino, justamente no momento em que o discurso do fracasso da escola pública emerge como consequência da ineficácia do Estado em gerir o bem comum.

Considerando que as medidas para garantir as condições de qualidade na educação não foram amplamente abarcadas pelas instâncias governamentais, o desafio contemporâneo é o de contrapor a justificativa de que a desqualificação da educação é consequência da expansão quantitativa do ensino brasileiro.

Cortella (1998, p. 14) destaca que “[...] a qualidade na Educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade”.

O que se concebe por um ensino de qualidade implica compreender os significados sociais que os diferentes grupos no interior da sociedade brasileira atribuem à escolarização. Essa compreensão passa pelo entendimento das determinações históricas da escola, como instituição estatal, marcada por demandas e reivindicações sociais em contextos escolares específicos.

Até meados do século passado, a crítica à escola reprodutora tinha que ser relativizada, pois, para as classes populares, muitas vezes ela era o único local de acesso às informações. Nos dias de hoje muito se ouve falar que a escola, como local de transmissão de informação, estaria superada uma vez que não consegue atender às demandas reprimidas da sociedade ao longo do tempo.

Faz-se evidente a contribuição de Gentili (1996, p. 15), ao caracterizar a atuação do Estado neoliberal como sendo:

[...] mínimo, quando deve financiar a escola pública, e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores.

O que se almeja é que a escola pública deixe de ser um local onde o trabalhador simplesmente aprende o seu cotidiano profissional para ser uma nova perspectiva de realidade social, ocasionando a necessidade de uma reorientação curricular que parta da realidade, para superá-la utilizando o conhecimento como ferramenta da mudança.

Percebe-se assim a conversão da função da escola como mera transmissora de competências e habilidades classificadas como primordiais para a atuação competitiva no mercado de trabalho, contribuindo para ampliar ainda mais o caráter seletivo e excludente deste tipo de educação.

### **Política pública educacional: uma análise dos governos de F.H.C. à Dilma Rouseff**

Diante da ideia de que as políticas públicas são articuladas de acordo com o planejamento da sociedade, sendo, então, viabilizadas por meio da ação do Estado, é pertinente a lógica de que estas dão suporte ao Estado e, por isso, agem através dele, de acordo com o projeto que se enseja aplicar na sociedade num determinado período.

Na análise de Azevedo (2007, p. 08), neste cenário surgem medidas em busca da qualidade na educação pública, sendo que:

No campo das reformas neoliberais, o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade. A empresa é definida como modelo organizacional para a escola, onde se podem aferir resultados quantificáveis, medir e controlar. Centralizam-se as definições políticas que são, muitas vezes, apresentadas como objetivos e metas consensuais, imperativos técnicos, determinações de uma racionalidade econômica, cuja execução está disponível ao exercício da liberdade individual no âmbito da dinâmica do ambiente de mercado. Ou seja, as decisões centralizadas correspondem à descentralização das tarefas operativas.

Dessa forma, a proposta neoliberal para o sistema educacional tem como base a introdução dos princípios da qualidade total, implantados dentro das empresas, como alternativa capaz de libertar a educação da imensa crise pela qual está passando.

Nessa perspectiva, o ensino público de qualidade para todos torna-se necessidade e desafio fundamental, em decorrência de sua importância para o mundo do trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico-científico, justificando o surgimento das reformas e das políticas educacionais.

O pano de fundo da reforma educacional brasileira, no contexto das transformações sociais ocorridas no mundo por volta dos anos 1980 do século XX, começou a delinear-se nos anos 1990 com os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994), que deram início à abertura do mercado brasileiro com o objetivo de inserir o país em âmbito mundial, subordinando-o ao capital financeiro internacional.

No entanto, com a posse de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme as diretrizes de agentes financeiros multilaterais, sendo efetivadas ao longo do primeiro mandato, as principais políticas no campo educacional, evidenciando “uma determinada concepção de Estado, de atribuições da União e de relações desta com os demais entes federados, dando uma possível interpretação ao regime de colaboração previsto na Constituição e embasado na LDB”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No primeiro mandato, o presidente eleito apresentou um programa denominado Acorda Brasil: Está na Hora da Escola, que enfatizava a ideia da parceria Estado e sociedade civil na educação em torno dos eixos: programas educacionais, intercâmbios, premiações, repasse de tecnologia e equipamentos, treinamento, valorização do professor, palestras, seminários e outros eventos, não contando com recursos próprios, sendo movido exclusivamente com verbas de doação dos parceiros, dentre os quais sindicatos, empresas, organismos internacionais e pessoas físicas. Todas as iniciativas eram registradas no Banco de

Ações Educacionais que tinha o objetivo de difundir experiências, de modo que fossem adaptadas em cada contexto social no qual a transformação educacional fosse necessária.

Caracterizam ainda o primeiro mandato de FHC, a criação e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a ampliação do uso das avaliações em larga escala e o desenvolvimento de políticas e programas com articulação entre as alterações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino.

Dentre as políticas descentralizadoras do governo FHC no âmbito da educação, destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Escola, compreendido como:

[...] o carro-chefe do FUNDESCOLA<sup>1</sup>, uma vez que assinala uma ênfase na “escola com foco no aluno”. Nesse processo, a escola é tida como responsável pela melhoria da qualidade de ensino e o projeto visa a modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa. A busca do apoio público ao desenvolvimento centrado na escola é um ingrediente essencial para assegurar o clima político e os recursos para a sustentação e a expansão do processo de desenvolvimento da educação. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2012, p. 132).

Nesse sentido o Plano de Desenvolvimento da Escola assume a perspectiva da racionalização de gastos e da eficiência operacional em um projeto de modernização e controle da gestão escolar, relegando a questão pedagógica em segundo plano, “[...] instituindo uma forma de gestão que fragmenta as ações escolares, sem uma direção política que as aglutine em proposta educacional mais articulada e com sentido político”. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2012, p. 144).

Em meio a um cenário de crítica ao modelo de gestão e aos resultados das políticas sociais implantadas pelo governo FHC e considerando a educação como condição para a cidadania, o governo Luis Inácio Lula da Silva (Lula) lançou em seu primeiro governo (2003-2006) o programa de educação denominado, Uma Escola do Tamanho do Brasil, com a preocupação central na garantia do acesso à educação pública e de qualidade para todos os brasileiros, obedecendo a três diretrizes gerais: “Democratização do acesso e garantia de permanência; Qualidade social da educação; Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

---

<sup>1</sup> O FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola é um programa do Ministério da Educação criado através o acordo 17402-BR entre o Brasil e o Banco Mundial, elaborado em parceria com as secretarias de educação, com finalidade de direcionar recursos para as regiões mais pobres do Norte, Nordeste e Centro- Oeste. Desenvolvido em três fases, com início em 1998 e término em 2010. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)> Acesso em: 15. Jul. 2018.

O governo Lula mostrou-se determinado a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, propondo novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis.

O tema da parceria entre sociedade civil e Estado tratado pelo governo Lula como uma estratégia eficaz para o alcance do desenvolvimento social no Brasil, buscava políticas públicas que tivessem na solidariedade o princípio para combater a pobreza e a exclusão social.

Para compreensão do contexto histórico, no qual era discutida a continuidade da política macroeconômica entre os governos FHC e Lula, buscou-se aporte em Novelli (2010, p. 237) para quem essa continuidade é explicada por:

[...] uma ordem econômica internacional que penaliza os “mercados emergentes”, uma estabilidade de preços lastreada na abertura comercial e financeira que produziu um alto endividamento externo e interno e o debate público demarcado pelo “pensamento único”. Ou seja, a continuidade recorre de duas mudanças estruturais: a do capitalismo mundial e a do capitalismo brasileiro, detonada no início do governo Collor e sacramentada durante o governo Cardoso. [...] Ciente das armadilhas deixadas pela “herança maldita” (as mudanças estruturais do capitalismo brasileiro), a cúpula petista optou por não romper com o modelo adotado sob pena de criar uma crise política (ausência da maioria parlamentar no Congresso) e econômica (fuga de capitais) logo no primeiro ano do governo, que poderia inviabilizar todo o restante do mandato. [...].

No que concerne à educação básica, de maneira geral pode-se dizer que a maioria das políticas já efetivadas desde o governo FHC permaneceram ativas, pois conforme assinala Leher (2005, p. 48), “[...] a presença do Banco Mundial é mais ampla do que com Cardoso e isso emoldura grande parte da educação nos marcos definidos pelo organismo: focalização do/no ensino fundamental, conversão das escolas em lócus das políticas assistencialistas [...]”. O segundo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) elegeu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como representante de seu programa de educação apresentado como um plano de Estado e não um plano de governo, que se caracteriza por estar sustentado,

[...] em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social visando [...] de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. (BRASIL, 2007, p. 11-12).

É importante destacar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup> foi criado no ano de 2007 para “[...] medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, a partir da junção de dados referentes ao fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e ao rendimento nacional escolar (Prova Brasil) em uma escala de zero a dez”, apresentando como desafio para todas as escolas do país o “[...] alcance da meta seis e a equiparação aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.

Atualmente, as principais políticas públicas para o ensino básico se utilizam da análise estatística do IDEB à medida que este “[...] possibilita tanto o diagnóstico atualizado da situação educacional, como também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino”. (BRASIL, 2011, p. 04).

Com a utilização do IDEB para além do estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo às escolas, redes e sistemas de ensino, ou seja, para identificação de quais segmentos educacionais apresentam maior necessidade de auxílio do governo federal, pretende-se enfatizar o imperativo de superação da cultura da ‘punição’ e da ‘premiação’ recorrente das práticas das avaliações externas.

Saviani afirma que apesar dos esforços do governo federal em apresentar o PDE como um plano para a educação nacional, este tem se constituído mais como “[...] um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo Ministério da Educação (MEC) do que um plano estruturado, com objetivos claros e ações convergentes”. (SAVIANI, 2007, p 02).

Dando continuidade ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e definindo como diretriz a garantia de educação para igualdade social, cidadania e desenvolvimento, o primeiro governo da presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014) elencou a educação de qualidade, ciência e tecnologia para construção de uma sociedade do conhecimento como programa de educação de seu governo.

Em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de habilidades e competências para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas sim, a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo.

Nesse sentido o papel da educação é primordial para modificar as condições de reprodução da ordem social e despertar a consciência crítica dos indivíduos na concepção e

---

<sup>2</sup>De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponíveis no site: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 mar. 2015.

concretização de uma nova ordem metabólica, ou, nas palavras de Mészáros (2008, p. 74) “[...] uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos, mas devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos”.

Daí a necessidade de apreender com criticidade a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação, como uma forma de reestruturação capaz de corresponder aos desafios impostos à escola e ao campo da educação em geral.

### **A guisa de conclusões**

A problemática se faz presente no cenário da política educacional tanto para os que defendem o dimensionamento/reconfiguração que atende uma demanda mercadológica voltada para resultados, quanto para aqueles que se preocupam além da quantidade, mas sobretudo, com a qualidade da educação pública.

Na atualidade, o que se percebe é que o planejamento da política educacional brasileira não tem se mostrado capaz de garantir em plenitude a participação popular nos processos, além de homogeneizar a imensa e diversificada realidade da educação, culminando em um ensino com forte viés gerencial e regulatório.

Desta feita, o espaço escolar torna-se elemento fundamental, pois é neste campo que se concretizam as ações da política educacional articulando de forma dialética as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade, suas significações e especificidades históricas.

### **Referências**

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade - **Estudos Avançados**. v.21. n.60. São Paulo May/Aug. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em 10 jul. 2018.

BRASIL. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações para elaboração do plano de ações articuladas dos estados e Distrito Federal (2011-2014) (PAR)** – Brasília, setembro de 2011. Disponível em:

<file:///C:/Users/user/Downloads/par\_municipal\_2011\_2014\_etapa\_diagnostico%20(1).pdf  
> Acesso em: 12 jul. 2018.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Escola e conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2, edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GENTILI, Pablo. Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. **Brasília: CNTE, 1996. p-9-49.**

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, p. 46-54, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirna Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – Coleção docência em formação: saberes pedagógicos.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out.