

## **Educação e Políticas Públicas no contexto capitalista atual: desafios na educação contemporânea**

Douglas Tomácio Monteiro<sup>12</sup>

Márcen de Pádua Ribeiro<sup>13</sup>

Silene Gelmini Araújo Veloso<sup>14</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho é um esforço analítico acerca do Plano Nacional de Educação (PNE). A investigação aqui proposta, sedimentada em algumas metas e estratégias do PNE, delimita-se aos aspectos circunscritos ao Ensino Médio (EM); buscando evidenciar as implicações do que advoga o plano sobre a atuação docente e a formação discente. Para tanto, entendido como elemento central, este trabalho deteve-se de forma privilegiada na relação entre a formação do sujeito e este enquanto elemento a ser “absorvido” pelo mercado em um contexto neoliberal, que influencia a formação dos alunos e a atuação do professorado. A abordagem estabelece-sena consideração do contexto em que nos inserimos, ressaltando a necessidade de um olhar crítico à educação, esta subordinada (mas não condicionada) à expressão econômica da atual fase do capitalismo, o Neoliberalismo da terceira via.

**Palavras-chave:** PNE. Ensino Médio. Neoliberalismo.

**Education and Public Policies in capitalist at current context:  
challenges in contemporary education**

---

12 Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte. Mestre em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: dtlmeduc@gmail.com

13 Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte. Mestre em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br.

14 Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte. Mestre em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: silenegelmini@yahoo.com.br.

## **ABSTRACT**

This work is an analytical effort on the National Education Plan (PNE). The research proposed here, settled in some goals and strategies of the NEP, it delimits the circumscribed aspects to High School (HS); to disclosing the implications of advocating the plan on teaching practice and student training. For this purpose, understood as a central element, this work stopped in a privileged way in the relationship between the formation of the subject and while this element to be “absorbed” by the market in a neoliberal context that influences the formation of the students and the performance of teachers. The approach is established in consideration of the context in which we operate, underscoring the need for a critical look at education, this subject (but not conditional) to the economic importance of the current phase of capitalism, the third way Neoliberalism.

**Keywords:** PNE; High school; Neoliberalism

**Educación y Políticas Públicas en el contexto capitalista actual:**  
desafíos en la educación contemporánea

## **RESUMEN**

Este trabajo es un esfuerzo analítico acerca del Plan Nacional de Educación (PNE). La investigación aquí propuesta, sedimentada en algunas metas y estrategias del PNE, se delimita a los aspectos circunscritos a la Escuela Secundaria ( ES ); buscando aclarar las implicaciones del que aboga el plan en la práctica docente y la formación de los estudiantes. Para tanto, percibido como elemento más importante, este trabajo se centró de manera privilegiada en la relación entre la formación del sujeto y este mientras elemento para ser “absorbido” por el mercado en un contexto neoliberal, que influye en la formación de los alumnos y el desempeño de los docentes. El enfoque se asienta a partir del contexto en que vivimos, lo que subraya la necesidad de una mirada crítica a la educación, entendida como subordinada (pero no condicionada) a la expresión económica de la fase actual del capitalismo, el neoliberalismo de la tercera forma.

**Palabras clave:** PNE. Escuela Secundaria. Neoliberalismo

## Introdução

Não nos é desconhecido o fato de que, a partir da década de 1970, aproximadamente, com o advento do que denominamos toyotismo, adentramos em uma fase distinta daquela que o precedeu. Uma nova lógica se manifesta e esta, por sua vez, sob seus novos moldes introduz-se no espaço educativo. Se antes à educação era conferida a aura salvadora e que inquestionavelmente conduziria o indivíduo à ascensão social, agora não mais. Para esta nova fase, caberia (e cabe) ao indivíduo a responsabilidade por sua almejada ascensão, ou seja, a responsabilização sobre o sucesso e/ou o fracasso desse indivíduo recairá, ao fim, nele; o protagonista que, tendo sabido trilhar “adequadamente” seus passos, alçará os lugares de glória.

O contexto aqui destacado é o que Giddens (1991), dentre outros, postula como “modernidade reflexiva”. Em sua defesa de reinvenção da modernidade (agora radicalizada), e de suas formas industriais, o autor acaba por nos apontar que, na era da globalização, se forja uma nova concepção de indivíduo e de cidadania. Tal concepção, como se pode supor, atinge o indivíduo aluno e, tão logo, a educação que o (des)forma. Esta, parcimoniosa ao Estado – tal qual a sociedade civil – e reconhecendo o novo discurso do capital, pautar-se-á na formação com vistas à potencialização de empregabilidade. Isto é, o aluno, em consonância com o contexto em que se insere, deve ser cada vez mais produtivo, competitivo, atraente.

Nesse “mix” de elementos de ideários liberais e de perspectiva social democrata, sob a amortização dos possíveis conflitos, a educação sobressai, então, como elemento de diminuição/alívio da pobreza, ao potencializar o indivíduo para a empregabilidade, destacando-o enquanto responsável por sua eventual mudança socioeconômica e, por conseguinte, fazendo recrudescer o discurso da meritocracia. As aprendizagens estarão intimamente relacionadas ao trabalho. Economia e educação estreitamente se relacionam e esta assume, também, o caráter de mercadoria. Sobre este aspecto de mercantilização da educação, interessa aquilo que Gadotti (2009) postula:

O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de me-

ros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação [...] A mercantilização da educação é um dos desafios mais decisivos da história atual, porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano (GADOTTI, 2009, p.26).

É, pois, a partir desse contexto que se forjará o Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 que pretendeu instituir o Plano Nacional de Educação (PNE). Tal normativa serviria como norte para a consolidação do Plano que veio a ser sancionado em 2014. O foco central do artigo é elucidar como o projeto original do atual PNE, antes de passar por inúmeras emendas em seu conteúdo, possuía um caráter essencialmente neoliberal.

Visto que também ele prefigura como expressão da conjuntura hodierna, o documento nasce, pois, como produto desta, ao passo que a ela fomenta a partir de suas diretrizes. Nesse sentido, que tipos de implicações terá o referido documento sobre a formação do alunado e a atuação docente no Ensino Médio? É pensando nisso que se dará a análise aqui proposta.

O Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre a educação brasileira. Seja pelo debate sobre sua função social, seja pela busca de melhores resultados no desempenho de seus estudantes, seja pela preocupação nacional com os assustadores índices de abandono e reprovação, fato é que o Ensino Médio está em cena.

Historicamente, este nível de ensino tem sido recorrentemente marcado como um espaço onde a determinação de intenções políticas, ideológicas e econômicas demarcam suas funções, sempre vinculadas à manutenção das classes sociais e à perpetuação do “status quo”. O percurso normativo e das políticas públicas para o Ensino Médio apontam avanços e retrocessos que, de fato, têm adiado a concretização de uma proposta que atenda às reais necessidades dos jovens brasileiros que vivem do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, Lei nº 9.394, em seu Art. 35, consagrou o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, definindo objetivos bastante amplos para esse nível de ensino que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico

bem como a preparação técnica para o trabalho uma vez assegurada a formação geral.

É importante salientar como a década de 1990 marcou o início de mudanças estruturais no Brasil com o objetivo de inserção do país na economia mundial.

O processo de ajuste da economia brasileira às exigências de reestruturação da produção provocou a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional.

Com a economia brasileira internacionalizada na nova fase do capitalismo, o nível educacional é considerado um fator determinante na competitividade entre os países. O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

É nesse sentido que, a partir dos anos 1990, a empregabilidade ganhou espaço e centralidade nos discursos econômicos e políticos. Vale lembrar que a conjuntura do mercado de trabalho é produto do processo de reestruturação econômica iniciada a partir da década de 1970, com o esgotamento do modelo fordista de produção.

Assim, a preocupação com a empregabilidade é resultado das novas exigências feitas aos trabalhadores por parte das organizações sob uma nova forma de acumulação capitalista conhecido como pós-fordismo ou modo de acumulação flexível.

A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. “É caracterizada pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p.140).

Para Ramos (2011), as mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passaram os países de capitalismo avançado, a partir de meados da década de 1980, configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção

e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao campo prescrito ou ao conhecimento formalizado.

As organizações passaram por um processo de reestruturação em que algumas ocupações foram excluídas e outras surgiram. O emprego industrial foi reduzido em função da tecnologia, enquanto o setor de serviços se expandiu. O mercado de trabalho flexibilizou-se e as relações de trabalho precarizaram-se com o aumento da ocupação por conta própria e da informalidade em geral. Dessa forma, o emprego passou a exigir novas competências e habilidades da mão de obra.

Neste contexto, a discussão sobre as competências e as qualificações para o trabalho também ganharam corpo. A educação brasileira foi fortemente transformada por reformas curriculares influenciadas por agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e dos Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID).

Ciavatta e Ramos (2012) assinalam como o Relatório Jaques Delors (1998) originado da Reunião Internacional para o século XXI da UNESCO influenciou o movimento da organização do currículo por competências e de organização interdisciplinar. A proposição dos quatro pilares da educação, originados a partir das discussões da reunião: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, orientaram as reformas que evidenciavam como principal finalidade da educação contemporânea a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. Ocorreu o predomínio do currículo organizado por competências, no intuito de ajustar toda a educação escolar às demandas do mercado de trabalho.

### **Plano Nacional de Educação (PNE): olhares sobre alguns de seus dizeres**

Antes mesmo de um contato direto com o PNE, através da página oficial do Ministério da Educação (MEC), somos surpreendidos por um texto de leitura prévia ao documento, no qual é possível observar afirmações como:

Tanto as metas quanto as estratégias 'premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais [...] incentivo avaliação e acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos na educação do país — estudantes, professores, profissionais, gestores e demais profissionais (BRASIL, 2013).

Tal citação é aqui destacada a fim de explicitar que esses preceitos são claros indicativos daquilo que está por nortear o PNE: a ideia de mérito, premiações, avaliações de desempenho etc. Elementos estes, conforme se pode perceber pela citação (para todos os níveis e modalidades de ensino), que subsidiarão também o ensino médio. Por meio do texto, tão logo busque o contato com o que advoga o plano, o leitor será ligeiramente apresentado à perspectiva norteadora, anteriormente discutida. Acreditamos também ser interessante pontuar, embora esteja mais atrelada à gestão, a meta 19 do documento, segundo a qual será necessário:

Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar (BRASIL, 2011).

A meta aqui pontuada, além de corroborar com o imediatamente supracitado, deixa claro quais serão os gestores responsáveis pelo "gerenciamento" do fazer educativo, do processo ensino-aprendizagem. Indivíduos que, sob essa lógica, exigirão de seus subordinados uma prática que aquiesça com a proposta neoliberal de ensino, que inclusive, mediante lei, os colocou no cargo que ocupam.

O PNE, no que se refere ao ensino médio, traz as seguintes considerações:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no EM para 85%, nesta faixa etária.

3.5 – Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica

de nível médio por meio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público.

3.6 – Estimular a expansão do estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho.

3.10 – Fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de quinze a dezessete anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-série (BRASIL, 2011).

Ao analisarmos essas primeiras estratégias, já fica-nos clara a relação imbricada entre a educação no ensino médio e a formação do indivíduo para o mercado de trabalho. No documento, não se há qualquer preocupação em destacar esse objetivo como algo secundário, antes pelo contrário, ele parece ser o eixo norteador a conduzir a formação, ávida pelo desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional.

Diante disso, percebemos que, embora seja uma mercadoria a ser consumida, concomitantemente, é a educação a responsável por forjar o indivíduo apto ao trabalho: qualificado e competitivo. As considerações de Pimenta e Anastasiou (2002), de certo modo, demonstram essa dualidade do papel da educação, enquanto mercadoria e, ao mesmo tempo, agente a possibilitar a inserção do indivíduo no contexto mercadológico. Para as autoras, “essa aspiração por educação revela que, historicamente, ela tem sido encarada como um bem de consumo e um meio para a sobrevivência financeira e social – para conseguir um emprego [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 95), tal qual hoje se observa. Por sua vez, o indivíduo neste contexto forjado trará em si



reforçada a sociabilidade capitalista, em que estão inculcados os valores, regras e processos dessa subjetividade das competências e habilidades. Para tanto, também caberão as mais diversas parcerias, dentre elas, aquelas celebradas entre o poder público e a iniciativa privada e nas mais variadas modalidades de ensino: regular, à distância, técnica etc., conforme assinalado no PNE.

É interessante também ressaltar que nesse contexto o Estado apresenta-se de modo “necessário” – não assumindo a postura de Estado mínimo, ou máximo – e, portanto, se julgar pertinente (como julga), flexibilizará a gestão por meio da privatização, parcerias, redes de voluntariado, controlando, contudo, os resultados. Ainda no documento, essa ênfase, nas diferentes modalidades, pode ser observada através do que postulado foi na meta 11 e nas estratégias elencadas a fim de se alcançar o que nela foi proposto, conforme a seguir:

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

11.2 – Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.

11.3 – Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita.

11.5 – Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

11.6 – Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior.

11.7 – Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes públicas e privadas (BRASIL, 2011).

A título de reforço, através da análise destas últimas estratégias referentes à 11ª meta, percebemos que, embora haja amplo apoio à promoção de parcerias e, com isso, flexibilização da gestão, na estratégia

11.7, salienta-se o caráter avaliativo sistêmico, incluindo modalidades em que hoje, se comparado a outras, ele não é tão recrudescido.

Também abordando essa relação da educação formal com a sociedade em que se manifesta, encontram-se Pérez e Sacristán (2000), que destacam:

[...] é importante indicar que a preparação para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento nas novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos, idéias, habilidades e capacidade formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento. Estas devem ajustar-se às possibilidades e exigências dos postos de trabalho e sua forma de organização em coletividades, organizações, empresas, negócios, serviços...[...] Preparar para a vida pública nas sociedades formalmente democráticas na esfera política, governadas pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado na esfera econômica, comporta necessariamente que a escola assuma as vivas contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas. O mundo da economia, governado pela lei da oferta e da procura e pelas estruturas hierárquicas das relações de trabalho, bem como pelas evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais, impõe exigências contraditórias aos processos de socialização na escola (PÉREZ; SACRISTÁN, 2000, p.15).

Nessa perspectiva, não há como desconsiderar que as políticas educativas vigentes, norteadoras (e conseqüentemente os currículos e as práticas materializadas destes no âmbito escolar), acabam por incorporar esses anseios sociais mais amplos, em consonância com as necessidades mercadológicas. Considerando o contexto em que nos situamos, no qual o neoliberalismo e sua lógica de mercado aplicam-se também à educação, percebemos que a formação do sujeito acaba por ser estritamente relacionada à capacidade produtiva e de competição de uma dada sociedade.

Como postulado por Pérez e Sacristán (2000), por vezes, essa educação, constituída também pelo processo de formação e de socialização escolar, dar-se-á a partir da lógica perversa e contraditória de mercado; sendo também elemento fundamental para o progresso econômico, político, científico, segundo Pimenta e Anastasiou (2002).

Tal competitividade, por sua vez, se engendrará na formação dos sujeitos (dentre os quais os/as professores/as) que, impelidos a um lugar de destaque, pela garantia do emprego (a exemplo do assinalado na meta 19, anteriormente referida), pelo *status*, em uma sociedade marcadamente desigual, fundamentar-se-ão e corroborarão com a realidade em que se inserem, promovendo ainda mais desigualdades. No caso específico dos docentes, percebemos seres que, formados, serão também formadores, muitas vezes, pactuantes (ainda que não conscientemente) com a lógica perversa que os formou e que agora subvenciona seu fazer diário profissional.

Fundamentados e formados sob a lógica meritocrática, tal qual defendida nesta modernidade reflexiva, esses professores, muitas vezes alunos que “superaram as adversidades, demonstrando imensa capacidade de recuperação”, em sua ação docente, reafirmarão o caráter meritocrático, demonstrando a forte implicação que esse contexto tem no tocante à sua prática educativa, pois:

[...] as dúvidas da *docimologie* afetam muito pouco o mundo da escola: o mérito é uma crença muito sólida justamente pelo fato de os professores, frequentemente antigos bons alunos, terem sido os beneficiários; como não acreditar na objetividade do concurso que me fez o que sou? (DUBET, 2010, p.45).

Ainda destacando alguns dos efeitos do neoliberalismo sobre a figura docente, e em acordo com o que até agora fora discutido, faz-se importante o olhar sobre o aspecto da aceitação de responsabilização em caráter individual pela educação e, claro, por seus percalços. Dessa forma, não raro, evidenciamos um sujeito que, tendo aceitado a transferência de responsabilidade do Estado para si, assume e sente-se responsável pelo processo educativo como um todo; sendo este algo pelo qual é um dos principais responsáveis (senão o único). Por sua vez, esse grau de responsabilização pode se tornar considerável elemento na promoção de ações missionárias e redentoras, que deslocam o discurso e prática educativa das relações a eles inerentes, ao passo que o configuram no plano individual. Sobre esse aspecto, Fischman e Sales (2010) consideram:

As narrativas redentoras funcionam quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e "orgânicos". Quando outros seguem o superprofessor, a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas. Esse processo segue a tradição dos relatos bíblicos, com a conhecida sequência de pecado-crise-fracasso-trauma e finaliza com os mitos arquetípicos de redenção-absolvição sucesso-recuperação. Se reconhecida e aceita, a visão redentora irá, após a derrota do inimigo, criar a escola ideal, na qual o professor perfeito e o aluno modelo irão aprender em harmonia, separados do caos do sistema educacional e social circundante (FISCHMAN; SALES, 2010, p.14).

A partir disso, tornam-se ainda mais ausentes ações pautadas em uma pedagogia crítica, em que o ator, ciente das diversas relações existentes, bem como de suas limitações, age de forma a minimizar e/ou eliminar os entraves que forem possíveis, estabelecendo-se enquanto um "professor/intelectual comprometido". Vale lembrar que muitas vezes essas ações redentoras são também efetivadas a partir das parcerias de voluntariado, amplamente fomentadas e aceitas nesse contexto, ratificando um poderoso ciclo. Desse modo, ao fim, em vez de fazer frente ao problema, o profissional acaba por alimentá-lo, em conformidade com as premissas da atual estrutura capitalista e de sua lógica de sociabilidade.

Ainda atendo-nos à estratégia 11.7, gostaríamos de aqui ressaltar o caráter avaliativo sistêmico nela salientado. Como dito, embora o documento advogue a flexibilização da gestão (claramente estratégica, conforme abordado), isso não quer dizer, de modo algum, um controle e exigência menos efetivos no que tange aos resultados alcançados pelo ensino e, tão logo, pelo EM. As considerações de Oliveira (2004) são bastante pertinentes nesse sentido. Segundo a autora, que se detém de modo mais efetivo às mudanças observadas no Brasil a partir dos anos de 1990, as diversas reformas educacionais brasileiras elegeram a escola como núcleo de gestão que usufrui de uma suposta autonomia, esta possibilitada pela descentralização administrativa e financeira.

A autonomia pedagógica, compreendida como liberdade de cada escola construir seu projeto pedagógi-

co, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação (OLIVEIRA, 2004, p.104).

Cabe lembrar que a lógica formativa da escola para o cidadão é a produtiva e, portanto, ela estará pautada em resultados rigorosamente delineados e exigidos (sob pena de diversas “punições/correções” à escola caso esses resultados não sejam atingidos).

Tal aspecto pode ser percebido em diversos momentos no documento, tendo, inclusive, metas claramente especificadas a serem cumpridas. À educação do ensino médio cabe o “ranqueamento”, o direcionamento com vistas ao sistema avaliativo nacional para a modalidade (ENEM), a obliteração no que se refere às suas possibilidades efetivas, afinal tudo isso, ao fim, almeja formar o cidadão ajustado “às possibilidades e exigências dos postos de trabalho e sua forma de organização em coletividades, organizações, empresas, negócios, serviços” (PÉREZ; SACRISTÁN, 2000, p.15), transformando-se em sinônimo de, dentre outras coisas, resultados, conforme podemos identificar nestas postulações do PNE: **Meta 7:** Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

**Tabela 1**- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2015 – 2021

<b>IDEB</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino Fundamental	4,7	5	5,2	5,5
<b>Ensino Médio</b>	4,3	4,7	5	5,2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

E estabelece como estratégias para o alcance da Meta 7:

7.4 – Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ci-

ências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o exame nacional do ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica.

7.20 - Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2011).

Como podemos identificar, são claras as metas e as estratégias estabelecidas para todos os níveis de ensino, assim como também o são alguns dos meios elencados para tal alcance, quais sejam: mobilizar a família e setores da sociedade civil de forma que a educação seja por elas assumida como responsabilidade. Fator que ratifica o caráter “necessário do Estado”, ao passo que reafirma a ação voluntariosa rumo à potencialização do indivíduo para as competências e habilidades necessárias ao seu sucesso, ao qual chegará conforme seu mérito. O processo de avaliação, como ensejado, deverá passar por contínuo aperfeiçoamento e um importante passo para isso é, como vimos, a incorporação do ENEM ao sistema de avaliação da educação básica. Mais que isso, conforme o PNE, temos o seguinte: 3.3 – Utilizar exame nacional do ensino médio como critério de acesso à educação superior, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam a comparabilidade dos resultados do exame.

O ENEM se transformará, pois, em matriz de referência, inclusive no que se refere ao conteúdo ministrado, diretamente interferindo, por exemplo, na atuação docente e nas aprendizagens dela decorrentes.

Embora não nos seja um fato desconhecido, é importante frisar que muitos desses preceitos norteadores do PNE, parcimoniosos à lógica capitalista atual, encontram força em importantes grupos no cenário nacional e internacional, muitos dos quais com poder decisório efetivo sobre a política brasileira (e não somente), como a UNESCO. Para além disso, existem grupos que detêm importante controle midiático, o

que, de certo modo, garante uma ostensiva propaganda em defesa dos princípios neoliberais.

No intuito de ressaltar apenas alguns exemplos, temos o “Movimento Todos pela Educação”, aqui no Brasil, e a UNESCO, acima citada, como referência mundial. Esses diferentes grupos, em magnitudes e estruturas também distintas, se fazem ouvir e, de certo modo, reafirmam (quando não o formulam, assinalando uma reciprocidade relacional de produto-produtor) o hegemônico discurso em prol da educação que só se faz efetiva à medida que se atrela e corrobora com as necessidades mercadológicas do capital atual.

O “Movimento Todos Pela Educação”, fazendo ressoar suas postulações, traz inclusive sua análise<sup>2</sup> sobre o PNE, em que, dentre outras coisas, explicita sua aprovação à avaliação sistêmica:

A 3.4, que universaliza o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério de acesso à Educação Superior e como instrumento de avaliação sistêmica também tem íntima relação com a Bandeira do Todos Pela Educação que trata da importância das avaliações para a definição e aperfeiçoamento das políticas educacionais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

Segundo o grupo, sob a égide do que defendem como consenso de conduta, a “pedra angular da ética” do movimento é a “corresponsabilidade” pelo todo, consubstanciada pela convergência da atuação intercomplementar e sinérgica entre políticas públicas, organizações sem fins lucrativos e mundo empresarial. Este, por sua vez, destaca-se pela “sua capacidade de fazer acontecer (lógica dos meios) com eficiência, eficácia e efetividade”. A partir, pois, desta tríade, sob a imensa rede colaborativa, que assume o caráter de “corresponsabilidade”, tem-se uma “educação de qualidade”.

Por sua vez, ainda que pautada em um recorte menos direto no que se refere à concepção acerca dos princípios norteadores, temos a declaração feita por Jacques Delors, no ano de 2010, em Brasília. O então presidente da comissão da UNESCO, abordando as diretrizes para a educação no século XXI, deixa-nos clara parte da perspectiva sobre a qual a concebe, ao dizer que esta é um dos principais meios disponíveis, para procurar uma forma de desenvolvimento humano mais profunda

e harmoniosa e, assim, diminuir a pobreza, a exclusão, a opressão, a ignorância e a guerra.

Ainda que em diferentes graus, em ambos os discursos, podemos perceber as nuances adjacentes ao neoliberalismo da terceira via. Nelas, estão presentes valores, regras e processos dessa sociabilidade capitalista que se pretende inculcar, claro “parcimoniosamente”, afinal uma das premissas é o não conflito.

Um último aspecto sobre o qual gostaríamos de considerar diz respeito à política de focalização do Estado. Como abordado, este, no atual contexto, não se descreve como mínimo ou máximo, mas, sim, necessário. Nesse viés, sua ação é sobremaneira pontualmente voltada a grupos/categorias específicos, os quais, sob essa perspectiva, são concebidos como elementos de maior vulnerabilidade e, portanto, carentes de investimentos mais diretos, sempre tendo em vista destinação de recursos embasada na tríade mor: “eficiência, eficácia, efetividade”. Assim, sobressaem as políticas de focalização, de modo a garantir o redimensionamento de possíveis tensões sociais, dentre as quais aquelas referentes ao público específico do EM.

No PNE essa perspectiva pode ser percebida em algumas metas e estratégias, tais como:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

4.2 – Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar nas escolas urbanas e rurais (4.5, se for o caso, instituições especializadas – de educação inclusiva).

3.7 – Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de assistência social e transferência de renda, identificando os motivos de baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem.

3.9 – Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orienta-



ção sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

11.8 – Estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas (BRASIL, 2011).

Não desejo aqui desconsiderar a importância de uma ação voltada, por exemplo, ao combate à discriminação, à infrequência, à evasão escolar, de modo algum. Antes, desejo chamar atenção para o que, muitas vezes, sob a roupagem política educacional vanguardista, crítica e transformadora consigo traz uma perspectiva conivente com um modelo educativo pautado nos valores essenciais do neoliberalismo da terceira via. Se analisarmos, por exemplo, a oitava estratégia da meta 11, veremos que, embora haja o enfoque do Estado para comunidades indígenas, este não prescinde da formação profissional e ainda advoga que ela esteja de acordo com os anseios dessas comunidades. Anseios das comunidades? Ora, tendo em vista todos os valores e princípios aqui discutidos, parece efetivamente defensável essa estratégia? Não seria isto, como bem postulam Pérez e Sacristán (2000), uma das facetas das exigências contraditórias do processo de sociabilidade capitalista no âmbito educativo? Que, ao fim, nos dizeres de Gadotti (2009), assinalam uma clara sobrevalorização do econômico em detrimento do humano?

Ou, ainda, tendo em vista o que postulado fora nos tópicos 3.7 e 3.9 do PNE, não parece estranha a mesma ação de responsabilização da sociedade, ao destacar a rede colaborativa, ao passo que, de certa forma, o Estado isenta-se da responsabilidade que lhe é dever e, concomitantemente, exige resultados e premia (como exposto na meta 19) aqueles que, sob a aura meritocrática, absorvem e adotam seu discurso? É, de fato, possível pensar essa educação crítica, transformadora e vanguardista quando em voga estão as premissas empresariais de eficiência, eficácia, efetividade, em consonância com o mercado hodierno que efetivamente desconsidera a dimensão humanista da educação, mercantilizando-a? Acredito, honestamente, que não; por isso o ressaltar do cuidado em relação às diversas propostas apresentadas, inclusive destas que se pretendem “amenizadoras de tensões sociais”. Elas, claro (como todas as existentes), são políticas e,

em seu âmago, trazem concepções do que se entende por educação, qualidade, sujeitos, enfim, não há como desvincularmos o dito de seus falantes e daquilo que eles advogam. Sendo, pois, necessária uma análise para além de aspectos puramente normativos.

## **Considerações finais**

Nesse preliminar exercício analítico do documento original do PNE, em especial no que diz respeito ao EM, acreditamos ter sido clara a ideia de vinculação da educação às esferas mais amplas da sociedade. Em caráter mais específico, a defesa de que inevitavelmente a educação, ao relacionar-se com o contexto socioeconômico em que se insere, sendo dele produto e produtora, sofre diretamente interferências deste; fator que, efetivamente, impele-nos a uma análise que a compreenda para além de um mundo escolar autônomo, isolado, adotada por tantos.

Entretanto, cabe reforçar que, embora tal atrelamento exista, tais conexões não são, em absoluto, fatores que condicionam a educação em sua totalidade, o que inclui os sujeitos que a constituem e, por conseguinte, as ações destes. Ainda que em distintos graus, essa é uma relação recíproca, as interferências entrecruzam-se e fazem sentir-se nos mais variados níveis e partes.

Dessa forma, pretende-se deixar clara uma abordagem que não se circunscreve no vencido discurso reproducionista, afinal a escola, mesmo que consideravelmente enrijecida em diversos dos aspectos que a configuram, como um espaço também do conflito, inclusive sob a ideologia dominante, ultrapassa essa reprodução, de maneira a colocar em questão os saberes, valores e práticas que a legitimam e fundamentam, colocando-se a si mesma sob análise. Uma vez atenta a isso, essa mesma escola pode perceber-se, como tem feito a partir de diversas iniciativas, enquanto o espaço da ação combativa, promotora de mudança, tendo em vista o fato de que em seu interior estão muitos sujeitos que, conscientes dessa estrutura, em seu exercício político diário, negam-na, resistem e desconstroem na medida do possível; alcançando, paulatinamente, avanços variados. Ressaltamos, ainda, o cuidado de, nesta luta, não concebermos um viés romântico, descrito por um traçado de *entusiasmo pela educação*<sup>3</sup> ou pela ação redentora, o que

seria incongruente em essência, mas, sim, o combate que, lúcido, avança em dimensão e criticidade, indo de encontro à prática fundamentada sob a égide do neoliberalismo e de sua educação bancária.

Como professores (também no Ensino Médio), consideramos importante o trabalho de problematização do conhecimento, de sua distribuição, da sociedade em que nos inserimos, enfim, acreditamos ser importante uma ação questionadora que se desdobra em uma luta, a qual, engajada e tendo consciência de seu contexto e do processo histórico que o constituiu, seja capaz de colocar-se frente aos problemas apresentados na contemporaneidade, a fim de promover atitudes que impulsionem a construção de uma sociedade, de fato, democrática. Democratização esta que, certamente, se orienta também em direção à educação e seus desafios; inclusive, ameaçando territórios que são historicamente demarcados no campo das ciências.

Tal ação, a nosso ver, assinala-se na iniciativa de sujeitos conscientes (consciência construída, também, através da luta e pautada em uma lúcida esperança – em sentido freireano), ávidos por contribuir com o processo de estruturação de uma educação mais democrática e plural; estruturação que requer uma dimensão integradora e que, entendendo as limitações de seu próprio saber e agir, conjuntamente dialoga, repensa-se em um exercício constante.

## Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. Educação, identidade e profissão docente. In: **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.035 de 2010**. Projeto de Lei que Institui o Plano Nacional de Educação Brasília, DF: Casa Civil, 2011.

Clavatta, M.; Ramos, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr., 2012.

DUBET, F. A igualdade meritocrática das oportunidades. In: DUBET, F. **O que é uma escola justa: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 07-20, jan./abr. 2010.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Proposta**, São Paulo, v. 10, n. 113, 2009.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

NASCIMENTO, M. N. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun., 2007.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. (Org.). **Gestão da educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 91-112.

PÉREZ G. A.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p. 771-778, jul./set., 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Missão, objetivos e princípios**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 2 dez. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2014.