

O DESAFIO DE SER EDUCADOR MEDIANTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Maria Tereza Bosco Santiago

Faculdade de Inhumas FACMAIS. Inhumas/GO.

RESUMO: A educação é um complexo constitutivo da vida social e das formas de reprodução do ser social, dimensão que contribui para produção e reprodução das condições necessárias ao processo de apropriação incessante do capital, cultural sendo, portanto, um amplo espaço de embates e interesses contraditórios, no qual o capital tem se utilizado como forma de manipulação das classes populares, se revelando como palco onde figuram interesses diversos. Nesse aspecto, esse trabalho tem o objetivo gerais de analisar o contexto das políticas públicas educacionais no cerne do capital. Como objetivos específicos são elencados identificar como agem os organismos internacionais sobre a educação; esclarecer como a formação docente se embasa nas orientações de organismos internacionais que tem como foco a educação. A pesquisa foi de natureza bibliográfica, exploratória e descritiva. Se conclui que a educação brasileira está à mercê dos organismos internacionais que se apropria da proposta da formação do aluno.

Palavras-chave: Políticas, Educação, Formação, Docente.

ABSTRACT: Education is a constitutive complex of social life and of the forms of reproduction of the social being, a dimension that contributes to the production and reproduction of the conditions necessary for the process of incessant appropriation of cultural capital, being, therefore, a wide space for conflicts and contradictory interests, in which capital has been used as a form of manipulation of the popular classes, revealing itself as a stage where diverse interests figure. In this aspect, this work has the general objective of analyzing the context of educational public policies at the heart of capital. The specific objectives are to identify how international organizations act on education; clarify how teacher training is based on the guidelines of international organizations that focus on education. The research was bibliographical, exploratory and descriptive. It is concluded that Brazilian education is at the mercy of international organizations that appropriate the proposal of student education.

Key words: Policies, Education, Formation, Teacher.

Como citar o artigo: SANTIAGO, MARIA TEREZA BOSCO. O DESAFIO DE SER EDUCADOR MEDIANTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, Luziânia, v. 2 n. 2 2021. DOI:

1. INTRODUÇÃO

Quando nos reportamos à palavra diretriz, queremos evidenciar o sentido de direção. Direção diz respeito a um norte, um caminho a seguir diante dos vários contextos, quer seja social, profissional ou educacional. No que concerne à educação, uma diretriz pedagógica diz respeito à instrumentalização do fazer pedagógico que deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o homem a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.

Há um reconhecimento generalizado de que a ação educativa necessita de uma diretriz que pode ser fornecida por meio dos documentos oficiais, considerada como norteadora das práticas do processo educativo.

Se vive em uma sociedade que avança em descobertas científicas e tecnológicas que favorecem a melhor compreensão da pessoa humana, ator necessário à construção interativa do conhecimento. Mas, para

Fonte de financiamento: Não possui.

Conflito de interesse: A autora declara não haver conflito de interesse.

E-mail do autor: mariasantiago@aluno.facmais.edu.br

<History>: Data de recebido.

<History>: Data de aprovado.

<fnEdited-by>: Editor: Marcelo Máximo Purificação.

<LicensePara>: Tipo de licença. Caso não utilize a licença CC-BY, será necessário alterar o selo ao lado.



que a sociedade continue a galgar os avanços científicos faz-se necessário que a escola se adeque aos documentos oficiais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem.

No final do século XX, o documento legal que norteou as reformas educacionais foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Posteriormente, por meio de Decretos e Regulamentações, suas orientações repercutiram na organização das escolas.

O ensino de qualquer disciplina escolar está diretamente associado à utilização de paradigmas, ou seja, de documentos oficiais que ajudem os professores a nortear a forma que o conhecimento será ministrado aos alunos. Entende-se por paradigma o campo que se ocupa da organização, controle e aplicação de orientações para guiar o processo de ensino-aprendizagem, que levem os discentes a uma maior qualidade e motivação da aprendizagem.

O presente trabalho tem por objeto de estudo, analisar o contexto das políticas públicas educacionais no cerne do capital. Como objetivos específicos são elencados como agem os organismos internacionais sobre a educação; esclarecer como a formação docente se embasa nas orientações de organismos internacionais que tem como foco a educação.

A pesquisa orienta-se por uma compreensão de que o método deve conservar seu sentido etimológico “meta – para e hodos – abrir caminhos”. Nessa perspectiva, se compreende o método a partir de duas dimensões, quais sejam: complexificar a consciência, por meio da construção de um repertório e debruçar-se sobre os diversos aspectos do fenômeno a ser estudado (o a-se-pensar).

Além do sentido atribuído ao método, existe a necessidade de serem trabalhadas estratégias de abordagens, que permitam uma aproximação dos aspectos do fenômeno, por meio dos dados coletados nos arquivos e documentos oficiais pesquisados para a elaboração da pesquisa.

Para o alcance dos objetivos propostos, bem como objetivando entender mais acerca do problema proposto, optou-se por desenvolver um estudo qualitativo baseado na perspectiva analítica do estudo exploratório de natureza descritiva.

No intuito de se obter êxito quanto aos objetivos ao qual se propõe este artigo, será desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, que de acordo com Minayo (2010):

[...] responde a questões muito particulares. [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21).

A pesquisa qualitativa será de cunho exploratório, utilizando-se como estratégia de investigação a pesquisa bibliográfica. O universo da pesquisa para compreensão fidedigna da realidade se reportará a um estudo exploratório de natureza descritiva e usar-se-á uma metodologia de cunho qualitativo.

2. A AÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No atual contexto do capitalismo atrelado a ideologia neoliberal, se intensifica o apelo e a busca por estratégias de enfrentamento a sua crise estrutural, tem-se, portanto, a tendência a transformação de todas as esferas da vida social em áreas potencialmente lucrativas, como é o caso da educação (LIMA, 2013). Esta política, descrita na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº



9.394/96, como direito social, se vê tolhida à adaptação aos ditames do capital, perdendo a noção de oferta como direito social do cidadão, passando a ser encarada como uma mercadoria produzida para comercialização.

Nesse sentido, se torna difícil pensar a política de educação dissociada dos apelos conjunturais, pois esta apresenta a capacidade de atender/facilitar em grande medida a materialização dos interesses do capital, principalmente quando se trata das políticas voltadas para a classe menos favorecida da população. Como nos aponta Lessa a “educação tem a capacidade de preparar os mais pobres para uma vida subordinada e desprotegida, mas denominada ideologicamente empreendedora”. (LESSA, 2013, p. 108)

Diante desse cenário, o capitalismo aliado ao Estado lança novas prerrogativas para as políticas educacionais, numa aparente tentativa de oferecer respostas as demandas da população à medida que os horizontes da proteção social vão sendo estreitados. Assim, a consequência da transformação das esferas da vida social, inclusive da educação como mercadoria, faz com que o acesso e a qualidade das políticas públicas educacionais, estejam sempre atreladas à condição da classe social do educando, visando a formação de executores de atividades produtivas simples, ou seja, uma formação empobrecida para a classe dos trabalhadores, para uma vida alienada e conformada (LESSA, 2013).

Historicamente as políticas públicas educacionais brasileiras estiveram pautadas na dualidade estrutural da sociedade, numa perspectiva de formação diferenciada para as classes sociais. Segundo Moura (2010) e Lima Filho (2013) a educação mais instrumentalista sempre foi delegada aos filhos das classes subalternas e, o ensino propedêutico que permitiria a possibilidade de continuidade da formação era voltado à classe dominante.

Essa lógica dual perdura na elaboração e execução das políticas públicas da Educação, onde há clara dissociação da educação enquanto direito social, e as ofertas estão claramente desvinculadas da elevação do seu padrão de qualidade, tendo apelo mais fortemente às condições de acesso, sem que haja uma intensa discussão dos padrões elementares que possam qualificar a oferta.

Há que se considerar que a lógica neoliberal tende a desconstruir os avanços nas áreas consideradas estratégicas para o avanço da política do capital como é o caso da educação. Assim, os governos permeados por esta ideologia e assumindo as orientações dos organismos internacionais e às parcerias público-privado, caminharam na direção de, em certa medida, estremecer a educação pública brasileira como um direito social diante da privatização ocorrida em larga escala.

Os exemplos mais evidentes das mudanças nesse cenário foram a certificação em massa, a fragmentação do ensino e dos conhecimentos e o aligeiramento da formação profissional. No entanto, tudo isso é apresentado pelo governo sob o discurso de “democratização do acesso à educação” para os segmentos mais vulneráveis da população, que se materializa por meio de programas e políticas lançados pelo Estado que busca legitimar suas ações por intermédio de uma eficiente manipulação ideológica: seu verniz democrático popular (PINTO, 2013).

Tem-se observado que as políticas públicas educacionais, nos anos 2000, possuem caráter compensatório, com tendência à assistencialização, por meio do adensamento dos programas sociais que condicionam escolarização e assistência social (LESSA, 2013).

A educação é tratada, portanto, pela via da sua contribuição ao combate à pobreza, fato claramente ratificado no programa em apreço, já que prioriza o atendimento as pessoas em situação de extrema pobreza, utilizando como argumento a possibilidade de elevação nas taxas de formação para inserção qualificada no mercado de trabalho.



Percebe-se que a expansão destas novas formas de ofertas da educação, desqualifica a formação, a torna simplificada e precarizada, trazendo as Instituições públicas executoras desses programas, preocupadas com a qualidade do ensino, novos desafios, questionamentos, embates e discussões.

Isso remete ao apontado por Lessa (2013), quando menciona que a priorização da permanência dos mais frágeis economicamente nas instituições educacionais trata-se de um fenômeno novo que precisa ser acompanhado e problematizado.

Como frisa Iamamoto (2009) as políticas sociais voltadas a preservação dos mínimos sociais é que ganham destaque, com seu controle político alimentando os consensos necessários à luta hegemônica. São políticas que “tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas” (FREIRE, 2009, p. 94)

A política de educação no Brasil sofreu ao longo do tempo várias reformulações, sendo historicamente marcada por avanços e recuos. Na conjuntura atual, momento de aprofundamento da crise do capital, a educação inserida no rol das políticas de cunho social acaba sendo umas das mais afetadas pelas estratégias de desmonte promovidas pelas reformas neoliberais.

Desse modo, grandes são os desafios para continuar a garantir a educação como direito social, e o governo vem adotando a premissa de investir no acesso e na “pseudo” qualidade dos serviços prestados, por meio de diversas modalidades e programas de educação que vem se materializando na atualidade.

Figura-se, portanto, um cenário conjuntural perverso, no qual o Estado direciona suas ações e políticas para atender aos apelos do capital. As mudanças no cenário educacional brasileiro, atrelado aos ditames do mercado, exige a capacidade da política de educação em garantir formação genérica e simplificada para a massa da população, de forma a responder pelos anseios, tanto da classe trabalhadora quanto da classe dominante.

As transformações tecnológicas e organizacionais que aceleram a dispensa de mão de obra, com a destruição maciça dos postos de trabalho, ocasionando uma subproletarização intensificada (ANTUNES, 2011; PINO, 2008), tem se agravado no cenário dos anos 2000, sendo perverso e degradante para a classe-que-vive-do-trabalho.

Esse panorama de intensificação da crise do capital com reflexos em todo o complexo da vida social tem se mostrado capaz de se apropriar de todas as esferas políticas para garantir que o seu desenvolvimento não seja interrompido. Nesse limiar, uma das políticas que o capital se utiliza manipulando-a a seu favor é a política de educação.

As sucessivas reformas desta política devem ser entendidas como necessidade do mercado, que exige constantes alterações ideológicas e operacionais para garantir a competitividade e produtividade necessários à manutenção da ordem capitalista. Logo, tomando a realidade na perspectiva da totalidade, veremos que na sociedade do capital todas as formas de sociabilidade humana são por ele apropriadas num amplo processo de alienação.

Nessa conjuntura grandes contingentes populacionais são excluídos da esfera da produção e do trabalho formal, pois o capitalismo absorve apenas aquela parcela de trabalhadores imprescindíveis a manutenção do sistema (ANTUNES, 2011). Nessa esteira expositiva, a educação tem uma grande contribuição de cunho ideológico e manipulatório, capaz de gerar a contenção das massas populares com seus programas precarizados, focalistas e sucateados.

A educação mais do que qualquer outra força social é espelho refletor da realidade, constituindo-se como um aparelho de legitimação e de manutenção da ordem estabelecida, fator eficaz na conservação social (JOHANN, 2008; BOURDIEU, 2010).



Assim, o Estado minimalista neoliberal atendendo as pressões dos organismos financeiros internacionais tem se utilizado do discurso da requalificação profissional como medida para garantir ao conjunto dos trabalhadores excluídos do mercado de trabalho a capacidade de se tornarem sujeitos empregáveis.

O discurso neoliberal enxerga os programas e formas de proteção destinadas aos trabalhadores e aos pobres como fatores que tendem a inibir a livre iniciativa, ou seja, existe uma clara tendência de culpabilização do indivíduo pela não inserção qualificada no mercado de trabalho (AZEVEDO, 2004). Cabe aqui esclarecer que as propostas neoliberais, nas suas várias matizes e componentes ideológicos, têm encontrado legitimação por via democrática, a medida que a população alienada, que está imersa a esse processo, não consegue se apropriar do discurso de negação dessas práticas (ANDERSON, 2008).

Nesse processo, a sustentação do modo de organização da vida social, é mantida por meio da reprodução de mediações alienantes na qual as instituições de educação acabam tomando um papel decisivo (CFESS, 2011). É evidente que “busca-se arrego numa educação que ainda mais ferozmente, opere a negação do conhecimento que revela as determinações do real; contribua para a manipulação das consciências” (GOMES, 2012, p. 191). Essa manipulação ideológica impede a classe trabalhadora de enveredar-se para a busca em ultrapassar os níveis de um fechamento total da consciência e de uma consciência emergente, mas ainda ingênua e acomodada, que possibilite a reflexão crítica da realidade (JOHANN, 2008).

É a lógica como nos fala Frigoto (2010), do projeto pedagógico dominante: que tenderá a vincular a educação básica ao mercado bem como a pedagogia do capital a qual visa a formação do cidadão mínimo, fácil de manipular e explorar. O autor ainda enfatiza que elevar os números de acesso passa a ter pouca relevância quando são analisadas a luz do tipo de educação que é ministrada à classe trabalhadora (FRIGOTO, 2010).

Nos termos de apreciação do processo de apropriação da educação pelas forças dominantes da sociedade em favor da manutenção e realização de seus objetivos, corroboramos com Freire quando afirma que:

a educação teria de ser, uma tentativa constante de mudanças de atitudes. De criação de disposições democráticas através da qual se e novos hábitos de participação e ingerência (FREIRE, 2009 p. 102).

Dessa forma, mesmo diante de movimentos hegemônicos e contraditórios largamente difundidos e capitaneados por essa lógica conjuntural massacrante e cruel, cabe aos educadores primar pelo debate e conhecimento aprofundado dos processos a fim de proporcionar à classe trabalhadora os elementos necessários ao conhecimento político e crítico aprofundado, formação de cidadãos, possibilidade que jamais será alcançada a partir da formação aligeirada e reducionista (MOURA, 2013).

Corroborando com a discussão, Silva (2013) entende que uma perspectiva de educação crítica e eticamente comprometida com a democratização do ensino, requer acima de tudo a proposição de estratégias que possam provocar transformações em prol do acesso e da permanência de grupos historicamente excluídos do sistema educacional, que demanda o reconhecimento das suas necessidades enquanto categoria em formação, que prescinde de assistência e proteção social, porém sem aligeirar sua formação, o que aprofunda ainda mais o fosso das desigualdades produzidas socialmente.

3. ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

O discurso pedagógico que embasou a reestruturação do ensino superior no Brasil se originou da Declaração de Bolonha, documento conjunto dos Ministérios da Educação europeus. O Discurso do Processo



de Bolonha se fundamentou na orientação de dar autonomia aos estudantes no que diz respeito ao processo de aprendizagem. (SOUZA, 2003).

O processo de Bolonha se baseia na concepção da aprendizagem ao longo da vida, focando nas competências e habilidades necessárias para se inserir no mercado de trabalho, repercutindo sobre o ensino superior no Brasil. (LEITE, 2010). No caso do Brasil, a discussão sobre essa reestruturação se deu entre o Ministério da Educação (MEC) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Para tanto, essas duas instituições acordaram que, baseado no processo de Bolonha e na concepção de aprendizagem ao longo da vida, os currículos e projetos pedagógicos dos cursos universitários deveriam ser reestruturados, flexibilizados e tornados interdisciplinares, levando em consideração uma alta formação crítica e humanística.

Nesse contexto, se cria o modelo da Universidade Nova como proposta de reestruturação curricular do ensino superior brasileiro. Tal modelo busca a flexibilização do currículo, tendo em vista contemplar os grandes eixos de conhecimento baseado em uma metodologia de sistema de ciclos, originando um novo paradigma no panorama educacional brasileiro. Por esse ângulo, conforme Xavier; Azevedo; Carrasco (2019, p. 04):

a Universidade Nova representa um modelo filosófico-curricular ancorado em uma configuração diferente do ensino superior brasileiro. Caracteriza-se por ciclos que permitem acesso a várias opções de saída para um segundo ciclo de formação e abrange a graduação bacharelado ou licenciatura, a pós-graduação ou o ingresso no mundo do trabalho. O primeiro ciclo, batizado de Bacharelado Interdisciplinar, representa uma alternativa avançada de estudos superiores, pois reúne um conjunto de características que vêm sendo requeridas pelo mundo do trabalho e pela sociedade contemporânea

Por meio do Decreto nº 6.096/2007, foi instituído o programa Reestruturação e Expansão das Universidades - REUNI, responsável por fomentar a implantação desse modelo curricular no Brasil, nas universidades federais que aderiram de forma democrática. Estudo elaborado no ano de 2016 demonstrou que 23 universidades federais implantaram cursos de Bacharelado Interdisciplinar. (XAVIER; AZEVEDO; CARRASCO, 2019).

Dentre as diretrizes do Reuni se instituem a promoção ao ensino e aprendizagem de percursos acadêmicos que levem aos indivíduos se formarem para assumir os desafios do mundo contemporâneo, incentivando ações para aumentar o número de vagas ofertadas pelas universidades federais do país, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino. (XAVIER; AZEVEDO; CARRASCO, 2019).

Nesse âmbito, os cursos, baseado nessas diretrizes, tiveram seus currículos remodelados, por meio da valorização da interdisciplinaridade, flexibilidade, diversificação das modalidades de graduação e articulação com a pós-graduação, proporcionando aos estudantes formação multi e interdisciplinar, humanista e com espírito crítico. (XAVIER; AZEVEDO; CARRASCO, 2019).

Não se pode deixar de enfatizar que o processo de Bolonha se institui à mercê da sociedade do capital, influenciando o Brasil a assumir tais prerrogativas.

No Brasil não existe, atualmente, uma norma legal de ensino superior consolidada. Após o Regime Militar existe um conjunto de leis entre elas: Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, MP's e resoluções ministeriais do Conselho Nacional de Educação – CNE.



Nos anos 1990, a reforma do sistema europeu de ensino ocorreu em paralelo com a Reforma do Estado, priorizando o livre jogo do mercado. A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, busca superar defeitos, pretende-se, desse modo, construir um modelo que possa ser compatível com os Modelos Norte-Americano (de origem flexneriana) e o Unificado Europeu (processo de Bolonha), mas sem submissão a nenhum enquanto regime de educação universitária.

A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior:

- Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;

- Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;

- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

Ajuste na estrutura curriculares;

Incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e opções de prosseguimento da formação universitária posterior. Vem demonstrando o predomínio da mão direita (finanças) sobre a mão esquerda (educação) do Estado, sendo limitado à previsão orçamentária concedida, não havendo a garantia da efetividade, da continuidade e do cumprimento de desembolsos acordados.

Entretanto, em essência, a Universidade Nova não é uma negação dos modelos existentes nos EUA ou em implantação na Europa (Processo de Bolonha), mas sim, uma mescla tímida de ambos. As universidades tinham “modelos” e foram/são construtoras de identidades desde Medievo.

Nesse sentido, progressivas mudanças com impulsos diversos foram motivadas por efeitos da globalização em termos econômicos, políticos, sociais. Discursos sociais e políticos tentam corroborar esta necessidade que tem certas justificativas como um mundo com ênfase na Sociedade cognitiva; Sociedade do conhecimento; Sociedade da informação; Sociedade da aprendizagem ao longo da vida, demandas usadas no discurso de Organizações Internacionais e Supranacionais à mercê de um viés econômico.

Veem o fenômeno de deslocação do processo de formação das políticas para a educação em direção ao nível supranacional. Nesse sentido, dentre as metas da Declaração de Bolonha se busca promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo, finalmente, o comunicado refere-se ainda a decisão de reforçar as sinergias entre o espaço europeu de educação superior e o espaço europeu de investigação.

Porém, a busca dessa homogeneidade parece esquecer de questões como a Formatividade: aprendizagem que acontece na escola e em outros espaços não formais e informais (incluindo a identidade), trocando-a ou ignorando-a pela Performatividade: aprendizagem de competências para a empregabilidade (BALL, 2010).

Nesse contexto, o conhecimento articulado às necessidades do capital prevalece sobre a concepção da formação centrada em uma aprendizagem de base humanística, fundada nas dimensões sociais, éticas e políticas, parecendo esquecer o capital imaterial (intelectual) do ponto de vista da objetividade e da subjetividade, nesse sentido, a educação superior produzirá um conhecimento de base instrumental, tornando os indivíduos capazes de utilizá-lo para produzir a serviço do capital.

A educação superior é um bem público, assumindo uma dimensão social e de política pública democrática, surge consideravelmente negligenciada no Processo de Bolonha. Portanto, as associações representativas dos estudantes têm-se afirmado como um dos setores mais críticos, observando que as condições deles raramente têm melhorado, numa contradição do discurso de otimizar o ensino enquanto se cortam gastos.



Tendo em vista melhorar a competitividade das empresas, a universidade se alia a estas e a outras instituições de conhecimento, ministrando um conhecimento científico de fundamentação técnica e tecnológica, sendo fundamental inovar, produzir produtos, vender patentes e dar consultorias. Como exemplo, temos a desvalorização da área das ciências sociais e humanas, repercutindo sobre o fato de que o conhecimento não contribuirá para a emancipação do indivíduo, não oportunizando uma formação para a autonomia e para a transformação social.

As consequências da avaliação por parte do Estado e, designadamente, em termos de financiamento público e de manutenção das instituições ou dos seus programas, tal como os efeitos de mercado resultantes da informação aos consumidores através da publicação dos resultados, com a respectiva indução de rivalidade interinstitucional, representam hoje, como se viu, requisitos indispensáveis para a construção de um sistema europeu de educação superior fortemente atrativo à escala global e seguindo uma lógica mercantilista.

O Brasil, ao discutir a reforma universitária, precisa discutir ao mesmo tempo seu projeto de país. O projeto brasileiro de universidade pública, gratuita, de qualidade e com pertinência social necessita, de modo urgente, ser encaminhado com a refundação do projeto de país.

A simples mudança da arquitetura curricular da universidade não a torna uma universidade nova. A universidade brasileira para se renovar precisa tomar a lição histórica de Humboldt, o que não se traduz por germanizar-se, norte americanizar-se ou europeizar-se.

O Brasil, ao discutir a reforma universitária, precisa discutir ao mesmo tempo seu projeto de país. O projeto brasileiro de universidade pública, gratuita, de qualidade e com pertinência social necessita, de modo urgente, ser encaminhado com a refundação do projeto de país. Portanto, a reestruturação curricular nas universidades brasileiras se baseia nos seguintes princípios:

Reforma da educação superior focalizando a competitividade;

Promoção da educação/aprendizagem ao longo da vida para atender as demandas do mercado;

Economia do conhecimento encarada como capital imaterial;

Avaliação das universidades voltada para a promoção comercial da educação superior;

Dominação do paradigma mercantilista sobre o humanista;

Reforma do sistema de educação superior europeu e brasileiro direcionada para o processo mercantilista;

Sociedade cognitiva;

Sociedade do conhecimento;

Sociedade da informação;

Sociedade da aprendizagem ao longo da vida.

Tais demandas são usadas no discurso de Organizações Internacionais e Supranacionais à mercê de um viés econômico que objetiva a unificação do sistema educacional às necessidades do mercado tendo como foco principal o modelo norte-americano que fundamenta o processo de Bolonha.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, sancionada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, objetivou definir e regularizar o sistema de educação brasileiro baseado nos princípios da Constituição Nacional de 1988.

Na LDB, se encontram os princípios gerais da educação do país, os fins, os recursos financeiros, a formação e diretrizes que fundamentam a formação dos profissionais da educação. Monteiro; González; Garcia (2011), discutindo sobre sua formação, apontam que o texto aprovado em 1996 foi resultado de embates sobre duas propostas distintas.



A proposta intitulada como Projeto Jorge Hage, resultou de uma série de debates acessíveis para a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A segunda proposta elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo foi adotada pelo governo federal com complementações no corpo do texto (MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2011).

A atual LDB nº 9.394/96, vem no cerne das mudanças no comportamento social do país no que diz respeito a fatores econômicos, políticos e culturais. Esse processo de transformações culminou com a criação desse documento, o qual fundamentou a estrutura do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possui 92 artigos, organizados em nove títulos, cinco capítulos e cinco seções, definindo os marcos legais da educação brasileira em todas as etapas e modalidades. O Título I nominado Da Educação apresenta no artigo 1º a concepção de Educação, abrangência e efetivação.

No artigo 1º, dois incisos esclarecem os objetivos da lei, propondo que a educação escolar se vincule a prática social e ao mundo do trabalho. O Título II nominado Dos princípios e fins da Educação Nacional discute a defesa do pluralismo de ideias, da liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, considerando a perspectiva da equidade e igualdade de acesso à escola, respeitando os profissionais de ensino.

Quanto ao Título III Do Direito à Educação e do Dever de Educar, anuncia a obrigatoriedade do poder público em oferecer igualdade de condições de acesso, gratuidade, obrigatoriedade da educação básica para crianças de quatro a dezessete anos de idade.

O título IV intitulado Da Organização da Educação Nacional trata de deveres da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para com a Educação básica ao ensino superior. Nessa acepção, caberá à união colaborar com as demais instâncias citadas anteriormente, tendo em vista organizar o sistema de ensino do país em seus aspectos institucionais, estruturais e formativos.

O título V, cujo nome é Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino se divide no capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares, anunciando que a educação nacional se compõe de educação básica, dividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior.

3.1 NA ATUALIDADE

Ancorados na teoria marxista, a política educacional se caracteriza como uma criação social e histórica, cujo Estado institui ações a serem organizadas e executadas no seio da sociedade, sustentando os seus interesses. No Brasil, a realidade demonstra que as ações das políticas públicas educacionais se relacionam aos interesses da classe dominante, se constituindo no arcabouço estatal que formaliza, organiza e operacionaliza os interesses sociais (OLIVEIRA, 2010).

Tal fato se torna emblemático, pois a política pública educacional deve se configurar como a expressão de um processo público, atendendo a todos os interessados. À medida que os cidadãos participam da tomada de decisões acerca da instituição de programas e projetos públicos em educação, suas vidas serão diretamente influenciadas. Conforme Azevedo (2003), baseado no impacto social que causam na sociedade, as políticas públicas se classificam em:

- a) Políticas regulatórias – que estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos ou privados – como exemplo, citamos, código de trânsito, código penal, leis proibitivas, leis de controle.



b) Políticas distributivas – que geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda coletividade/contribuintes; implicam as ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer, referem-se à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse – exemplos desse tipo de política são as leis de incentivos fiscais, de implantação de subsídios, programas e projetos de beneficiamento.

c) Políticas redistributivas – concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores; consistem em redistribuição de renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos – as cotas raciais para as universidades, políticas de benefícios sociais ao trabalhador, programa Bolsa Família, são exemplos desse tipo de política.

Nesse aspecto, conforme Frey (2009), as Políticas regulatórias se relacionam a ordens e proibições, decretos e portarias. Na instituição de tais políticas, os custos e benefícios podem ser distribuídos de forma igual entre os grupos e setores da sociedade, podendo atender a interesses particulares e restritos.

No campo educacional, educadores e pesquisadores que se opuseram ao regime ditatorial foram protagonistas da abertura política, discutindo temas e caminhos para melhorar a educação no país (ALVIM, 2010). Assim, se repensaram os processos educacionais, as políticas de avaliação e os planos de educação.

No ano de 1980 foi elaborado o Projeto Principal da Educação – PPE, considerado um dos primeiros marcos importantes para a reorganização das políticas educacionais na América Latina, no âmbito da CEPAL. Tal PPE foi o resultado de preocupações iniciadas na década de 1980, motivado pelo fato de que os países passaram a ter suas economias fragilizadas, necessitando criar políticas de ajustes e reformas para assegurar a estabilidade dos mercados.

Devido a esse fato, os ministros da educação conceberam o PPE, com o objetivo de ajudar a resolver os problemas educacionais por meio da equidade social e democrática (CEPAL, 2001). Visando acompanhar e avaliar o PPE foram realizadas reuniões anuais, tendo em vista programar ações, as quais eram avaliadas e reajustadas. Essas reuniões promovidas pela UNESCO se realizaram entre as décadas de 1980 a 1990.

A partir da década de 1990 foram implementadas reformas educacionais, no Brasil, levando em consideração as orientações provenientes dos organismos internacionais, os quais tinham como objetivo mais ampliado adaptar os sistemas educacionais às mudanças contextuais da reorganização do capital. Nesse contexto, se pregava que a organização dos sistemas escolares deveria ser semelhante à organização do trabalho na empresa.

Assim, deveriam ser priorizados os indicadores de desempenho, descentralização, autonomia, eficiência, qualidade e orientações para uma formação de recursos humanos. As diretrizes providas dos organismos internacionais tinham como objetivo fundamentar os governos latino-americanos no sentido de alicerçar uma transformação produtiva com equidade. (SOUZA, 2003).

Nesse aspecto, a reforma educacional se deriva de uma série de mudanças na regulação das políticas educacionais. Para tanto, se criou um marco legal para regular as novas políticas e estabelecer novos padrões de controle e avaliação para o campo. Dessa forma, tendo como referência a Lei de Diretrizes da Educação nº 9.394/96 foi normatizado o sistema educacional brasileiro.

Muitas das orientações anunciadas nessa Lei repercutiram na organização das escolas, no trabalho e na formação docente, pois modificou a estrutura e a composição da organização escolar, influenciando no seu funcionamento. Oliveira (2004) analisa que isso acontece devido à:

[...] centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a



avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

As reivindicações provenientes do campo educacional no viés da redemocratização do Brasil clamavam pelo fornecimento de insumos de ordem educacional aos estudantes das camadas mais pobres.

A educação, como política social, é palco de embates e interesses que se contradizem. Tais interesses são manipulados pelo capital, o qual transforma todas as esferas da vida social em áreas lucrativas. Nesse sentido, mesmo a educação sendo considerada como direito social, conforme descrito e anunciado tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDB nº 9.394/96, as políticas educacionais têm que se adaptar aos ditames do capital (LIMA, 2013).

Portanto, não se pode refletir acerca da política de educação dissociada dos apelos da conjuntura atual, ou seja, mesmo que as ações das políticas públicas anunciem o atendimento à classe menos favorecida da população, sua materialização segue voltada para corroborar com os interesses do capital.

Porém, devido ao estreitamento da proteção aos direitos sociais, o Estado instituiu novas políticas educacionais que visam, somente, à formação de executores. Tal fato se alicerça na dualidade estrutural da sociedade brasileira, cujas políticas públicas educacionais sempre estiveram pautadas na perspectiva de formação diferenciada para as classes sociais. Garcia (2009, p. 115) afirma que “Tecnicamente, a política educacional abrange as teorias, planificações e realizações que integram a obra do Estado com atribuições do governo em matéria de educação e cultura, [...]”.

4. A AÇÃO DOCENTE MEDIANTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação, ao mesmo tempo que se caracteriza como fator de democratização, de distribuição de renda e de melhoramento da natureza humana (otimismo pedagógico), também é responsável por manter o poder estabelecido e as desigualdades sociais (pessimismo pedagógico) (GOMES, 2005).

A desigualdade no ensino, fundamentando-se em fatores sociais, políticos e econômicos, os quais favorecem os filhos da classe burguesa. Nesse sentido, a escola reproduz as desigualdades que ocorrem na sociedade (Teoria da escola como violência simbólica) (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

Assim, a escola cria a ilusão da igualdade, mascarando a reprodução da desigualdade, onde a meritocracia exercida pelas instituições escolares e acadêmicas esconde o favorecimento aos filhos dos burgueses por meio de exames supostamente igualitários (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

Por meio dos instrumentos avaliativos, a escola utiliza o exame para selecionar os indivíduos tecnicamente mais competentes, classificando-os desde os primeiros anos de vida escolar. Os filhos da classe trabalhadora, por questões políticas, sócio econômicas e institucionais são eliminados do sistema escolar antes de serem examinados e avaliados, demonstrando o poder das desigualdades sociais em influenciar tanto no ingresso, quanto no êxito escolar de cada indivíduo (BOURDIEU e PASSERON, 2009).

Ao discutir sobre a probabilidade de passagem e a probabilidade de êxito, (BOURDIEU e PASSERON, 2009), destacam o poder das diferenças culturais sobre a vida e o sucesso escolar das pessoas, tendo em vista que aqueles que se originaram de uma estrutura social pobre em condições básicas de sobrevivência e informação, terão menores chances de obter êxito escolar e ingressar no ensino superior, fato presente na realidade desigual do sistema de ensino brasileiro.



Existe a necessidade de se reconectar com os fins da educação, principalmente à luz da tendência recente de focalizar a mensuração e a comparação de resultados educacionais. Os fins educacionais são complexos por isso se deve distinguir as três funções educacionais: qualificação, socialização e subjetivação. Por meio dos rankings produzidos em nível nacional e internacional são fornecidas informações acerca do desempenho relativo de unidades escolares. Tais rankings são elaborados por meio de dados, os quais servem para justificar as escolas mal sucedidas, sem deixar de culpabilizar o professor.

A ênfase na qualidade educacional para todos se fundamenta na questão da justiça social, embora a igualdade de oportunidades não traduza a igualdade de resultados devido a fatores estruturais extraescolares.

No entanto, a concepção de equidade educacional vem refletir o sentido de justiça social na ótica do pensamento neoliberal, tendo em vista que, para a maioria dos organismos internacionais, promover a justiça social se faz através do incentivo e financiamento da educação através de políticas públicas que aliviem a pobreza.

Conforme Rogers (2014) tudo que envolve a educação diz respeito à aprendizagem, mas nem tudo que se aprende pode ser classificado como educacional, pois educar envolve um processo planejado. Aprender faz parte de um processo mais amplo que acontece durante o decorrer das nossas vidas, devendo ocorrer por meio da aprendizagem formal, não formal e informal.

Conforme a Comissão Europeia (2001):

A aprendizagem formal é intencional e tem haver com o resultado de experiências que ocorre em uma instituição, cujos conteúdos para aprender estão estruturados por meio de um currículo, que no final levará a uma certificação.

No que se refere à aprendizagem não formal, esta não acontece em um local institucionalizado, sendo intencional a partir do interesse do estudante.

A aprendizagem informal se caracteriza por não ser intencional, acontecendo nos espaços diários que envolvem o trabalho, a família e o lazer, não levando à certificação (ROGERS, 2014).

Por meio da lógica neoliberal, a educação é concebida enquanto um instrumento que se volta para a aprendizagem de competências que tornarão o aluno apto a se inserir em um mercado que se transforma diariamente. Associado à concepção de aprendizagem de competências se reestrutura a função da escola enquanto um lugar de aprender a interpretar o mundo para transformá-lo. Pois, a aprendizagem de competências, embora mobilize conhecimentos deve acontecer na prática social e produtiva.

Assim, ao proclamar a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências se caracteriza como uma forma sutil e perversa de excluir os filhos da classe trabalhadora, pois os filhos da burguesia desenvolvem, apesar da escola, suas capacidades. Contudo, para os filhos da classe trabalhadora, a escola se constitui enquanto o único espaço para que o conhecimento aconteça de forma intencional e sistematizada.

No que diz respeito ao currículo para a educação básica, a LDB nº 9.394/1996 afirma que

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade... da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.



§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB, 1996, p. 44 – 45).

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a educação nas instituições de ensino passa a ocorrer com o propósito de formar indivíduos a partir do desenvolvimento de competências e da criatividade. Sobre essa questão, a LDB nº 9.394/96 ratifica que o ensino deverá compreender que o pensamento não existe independentemente das experiências que os discentes vivem no mundo material, mas justamente a partir dessas experiências cotidianas é que são levados a pensar sobre o mundo nas relações que são estabelecidas dia-a-dia.

Esse contato com os objetos do mundo ocorre como experiência e erro, ou seja; dando vazão a própria atividade e observando os resultados da interação entre os indivíduos. A escola deverá estar organizada para permitir ao educando experimentar o mundo. Nesse sentido, o aprendizado consiste na experiência com o mundo e no contato com a realidade social.

Ao educador cabe estimular ao aluno a fazer algo para que ele cresça com os seus próprios pensamentos. Na sua prática, o professor deve considerar a experiência pessoal e os conhecimentos prévios dos alunos com o assunto em questão, o que quer dizer colocá-los em ação de maneira que possa refletir sobre as relações envolvidas no objeto de estudo. Convém lembrar que a experiência ativa é uma forma de experimentar algo, agir sobre algum objeto, e que ao sofrer as consequências dessa ação passamos pela experiência passiva.

De acordo com o elucidado anteriormente é perceptível a intenção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), fundar o sistema educacional brasileiro priorizando um melhor desempenho escolar relacionado à aquisição de competências e habilidades.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta um caminho: a preparação básica para a cidadania, para continuar aprendendo; o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A aprendizagem contínua e permanente e as habilidades fundamentais devem levar em conta a criatividade e a capacidade de solucionar problemas. A fragmentação do conhecimento cede lugar à articulação do conhecimento, ao saber pensar. A sinalização é para uma formação geral associada aos ideais humanistas, ou seja, tornar o indivíduo um ser humano completo.

Outrossim, busca-se desenvolver um trabalho em que um novo conceito de cidadania esteja presente nas atividades contextualizadas, reunindo conhecimentos e informações que vão muito além da representação política. A ética torna-se um princípio educativo não com base em princípios morais para formar pessoas "honestas" ou "caridosas", mas para criar condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade.

A identidade autônoma precisa ser ancorada em competências intelectuais que dão sustentação à análise, solução de problemas, capacidade de tomar decisões, adaptação a novas situações.

O planejamento das atividades será feito de acordo com a realidade dos alunos, como também será utilizada uma metodologia interdisciplinar, visando uma total interação e ampliação dos conteúdos explorados, proporcionando ao educando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, afetivas e socioculturais. Os pressupostos teórico-metodológicos sugeridos para direcionar a interação da educação para a cidadania em sala de aula, espaço esse onde acontecem infinitas interações, sendo protagonistas da ação educativa professor (a) e



aluno (a), devem ser mediados por saberes e fazeres didático-pedagógicos, cuja finalidade é a busca do conhecimento mediatizado pelas elaborações do educando considerando o seu grau de desenvolvimento.

Assim, a prática pedagógica é parte fundamental no processo de ensino aprendizagem, o procedimento que domina as ações desenvolvidas pelo professor na sala de aula, bem como pode ser utilizada como elemento de tomada de consciência por parte do indivíduo a respeito do seu próprio processo de aprendizagem, pode orientar ou reorientar a ação do professor, contribuindo para uma melhor maneira de transmissão de informações (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA 2011).

A ação mediadora da construção do conhecimento, capaz de valorizar as interações sociais e os processos na sala de aula e ambiente escolar. Afinal, a ação do professor deve ser aquela que privilegia ao aluno seu direito de aprender, de manejar o conhecimento, de saber pensar, de aprender a aprender, por meio da manutenção de um diálogo investigador, levando em conta as necessidades e experiências vividas no dia a dia.

Contudo, a formação profissional de professores fundada no racionalismo e no tecnicismo não possibilita uma formação reflexiva para o enfrentamento das situações reais que acontecem no seio da escola. Além dessa questão, gera também uma desconfiança por parte da sociedade na formação desses profissionais. Assim, se deve investir em uma proposta de formação de profissionais que enfatize a experiência prática como fonte de conhecimento, levando o professor a refletir a partir de situações reais de ensino e aprendizagem escolar (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA 2011).

Para ser professor, necessita-se ter o ensinar como atividade principal, pois trata-se de atividade pedagógica intencional, complexa, portanto, multideterminada, mas contraditória, direcionada para a promoção da humanização, conforme se cria as condições de acesso ao saber científico, o qual se encontra em constante (trans) formação.

A formação desse professor deve levá-lo a compreender que a sua prática faz parte do desenvolvimento humano, sendo primordial para a construção do conhecimento, pois aprender demanda uma atividade consciente relacionada dialeticamente com o biológico e o social (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA 2011).

Assim, o conhecimento pode ser compreendido como a energia necessária para operar a estrutura cognitiva, influenciando sobre a velocidade em que o conhecimento é construído, tendo em vista que a segurança contribui para se aprender com maior facilidade.

É impossível realizar bem o papel da educação sem compreender a realidade do entorno escolar, a história da sociedade com suas mudanças sistemáticas, as diferentes visões da educação, da psicologia, da sociologia, da filosofia, dentre outras. Mais do que nunca, vivemos em uma sociedade que avança em descobertas científicas, tecnológicas e neurocientíficas que favorecem a melhor compreensão da pessoa humana, ator necessário à construção interativa do conhecimento.

Um conceito real ou científico da palavra educação pode ser explicado através do aperfeiçoamento intencional de todas as faculdades do homem para que ele consiga alcançar a perfeição. É o processo pelo qual se comunica, ao homem, a vida moral e especialmente humana, visto que enquanto ser racional ele tem a possibilidade de, através da educação, fomentar capacidades criadoras e desenvolver o pensamento que permite realizar invenções e contribuições científicas benéficas à humanidade.

É preciso ter claro que, um hábito é uma forma de aptidão para a execução, de eficiência na ação. Um hábito significa uma aptidão para usar condições naturais como meio para atingir fins. Por essa via, a educação é frequentemente definida como a aquisição desses hábitos que produzem um ajustamento do indivíduo ao meio.



Nesse sentido, o professor deve rever sua metodologia, adequando os conteúdos para torná-los significativos ao educando e fazendo-o compreender que se encontra presente nas várias atividades desenvolvidas pelo ser humano.

Nessa perspectiva, a aprendizagem está relacionada à compreensão e a apreensão de significados. Para que uma prática pedagógica relacione esses dois aspectos, o professor deverá oportunizar ao aluno o pensar, o questionar, o argumentar.

Entende-se a aprendizagem como algo em que se quer acertar, ou seja, como a busca a resposta ao que foi questionado. Ela exige uma ação ativa da mente que compreende a assimilação orgânica a partir de dentro. A escola tem, quanto a esse aspecto, a função de integrar e fortalecer a vida mental dos indivíduos.

De acordo com Libâneo (2004, p.111):

o encargo das escolas, hoje, é assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias compatíveis de organização e gestão.

E, no que tange à sala de aula, diz (BITTENCOURT, 2006, p.14) “que a escola tem sofrido concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por meios de imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que tem sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade”.

Além da ênfase na sociedade de consumo que tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou como memória individual ou coletiva, mas, simplesmente, um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, inclusive o saber escolar, em mercadoria (BITTENCOURT, 2006).

É nesse quadro que se busca identificar a relação existente entre o ensino, a pesquisa, os conteúdos e os modos de investigação e seu papel formativo de cidadania crítica, pois, segundo Saviani (2007) uma teoria pedagógica crítica se "leva em conta os determinantes sociais da educação"; é não-crítica se "acredita [...] ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social" (SAVIANI, 2007, p.93).

Assim, entende-se que para realizar o planejamento de ensino em consonância com o contexto acima esboçado, faz-se necessário a adoção de formas de trabalho que permita aos alunos valorizar o conhecimento histórico pelo poder de diálogo que ele guarda em seu conteúdo constitutivo, seja no sentido formativo da condição de sujeito que age conscientemente na perspectiva de que os valores constituídos pelo homem vivendo em sociedade se alteram com o desgaste destes pela imposição das lutas econômicas, políticas e socioculturais no decorrer dos tempos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como concebemos a realidade, agindo em relação a esta e sentindo-a, é refletido na vivência prática. Somente desvelando e conhecendo o modo de vida dos homens é possível compreender como se constrói a consciência humana, desde que a considere enquanto um sistema integrado, em processo



permanente, determinado pelas condições histórico-sociais. Nesse contexto, na dinâmica com o meio social que constitui a linguagem, a ação do professor é intencional e, como tal, se encontra internalizada de sentido e significado.

Nesse sentido, o processo de construção de sentidos é realizado pelos sujeitos, numa relação interacional, carregada de interesses e pontos de vista que se afinam em interesses diversos e pontos de vista dos indivíduos envolvidos no discurso que fundamenta a linguagem.

A escola é concebida como um “lócus” que reproduz a sociedade de classes e seus valores, efetivando e legalizando as desigualdades em todos os aspectos, na medida que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. Nesse sentido, a escola não é neutra e, nem tampouco, justa, pois não é capaz de promover a igualdade de oportunidades e nem transmite os conhecimentos da mesma forma, enfatizando a cultura da classe dominante.

Devido à globalização da economia, da comunicação, da diversidade cultural, do pluralismo político e, especialmente, da necessidade de continuar o poder local, a cada dia cresce a luta pela autonomia, ou seja, lutar contra a sociedade homogênea que, para manter o status quo, ignora as diferenças ou singularidade de cada região, de cada língua ou dialeto.

Finalmente, as diretrizes instituídas pelos organismos multinacionais priorizam a formação inicial para a docência, a participação na gestão, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, bem como na elaboração de atividades educativas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER E. GENTILLI, P. In: **Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2008. p. 9-38.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15ed. São Paulo: Cortez, 2011. 2016p.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3ed. Campinas SP: autores associados, 2004. 96p.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: NOGUEIRA, A, M; CATANI, A. (Orgs). **Escritos da educação**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 39-64.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: NOGUEIRA, A, M; CATANI, A. (Orgs). **Escritos da educação**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 39-64.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Título I, art. 3º, I e III, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para atuação dos assistentes sociais na política de educação. Disponível em: <cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf> Acesso em: 25 jun. 2015.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para atuação dos assistentes sociais na política de educação. Disponível em: <cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf> Acesso em: 30 de abril de 2021.



DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo. Ed. Atlas, S.A., 2012.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, C.; PIMENTA, S. G. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 55-78.

FREDERICO, C. Classe e lutas sociais. In: CFESS; **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009. 1v. p. 255-266.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009. 192p.

FREY, K. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, n. 21 – jun./2000.

GOMES, V. C. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina. In: BERTOLDO, E. HOFLING, Eloisa de Mattos, Estado e Políticas Públicas Sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS; **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009, 1v. p. 341-376.

JOHANN, J. R. **Educação e a utopia da esperança: um novo homem e uma nova sociedade**. 1 ed. Canoas: Ulbra, 2008. 208p.

JOHANN, J. R. **Educação e a utopia da esperança: um novo homem e uma nova sociedade**. 1 ed. Canoas: Ulbra, 2008. 208p.

LACERDA, L. E. P. Exercício Profissional do Assistente Social: da imediatividade às possibilidades históricas. **Serviço social e sociedade**, São Paulo, n. 117, p. 22-44, jan/mar. 2014.

LESSA, S. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, E. MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs); **Trabalho, educação e formação humana: Frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács. 2012. p. 29-50.

LESSA, S. E. C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para o debate. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan/mar, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª Edição. Goiânia: Alternativa. 2011.

LIMA FILHO, D. L. Políticas Públicas para a educação profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In: MOURA, D, H (org) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1ª ed. Campinas SP: Mercado Letras, 2013. p. 201-220.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, L. D. ALMEIDA, N. L. T. (Orgs) **Serviço Social e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: LumenJuris. 2013. p. 11-34.

LIMA, M. R. S. **Relações interamericanas: a nova agenda sul-americana e o Brasil**. Lua Nova, São Paulo, 90, p. 167-201, 2013.

MOREIRA, L. A. L. JIMENEZ, S (Orgs); **Trabalho, educação e formação humana: frente á necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 187-200.

MOURA, D, H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. (Org) **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 58-79.

PINO, M. D. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, G; GENTILI, P. (Orgs) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4ed. Cortez. São Paulo: CLASCO, 2008. p. 65-88.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: PEREIRA, L, D. ALMEIDA, N. L. T. (Orgs) **Serviço Social e Educação**. 2ed. Rio de Janeiro: Lumenjuris.2013. p. 35-52.



RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (Org) **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41ed. São Paulo: Revista Autores Associados, 2009.

SILVA, L. C. O trabalho do Assistente Social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In: PEREIRA, L. D. ALMEIDA, N. L. T. (Orgs) **Serviço Social e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: LumenJuris. 2013. p. 131-148.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. de; CARRASCO, L. B. Z. **INOVAÇÃO CURRICULAR E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, set./dez. 2019.

Informações sobre a autora:

M.T.B.S.: Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas FACMAIS. Inhumas, Goiás, Brasil (2020). Possui graduação em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011). Especialista em Docência no Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Estadual de Goiás (2006) e especialista em Educação Infantil Alfabetização e Letramento, pela Faculdade da Academia Brasileira de Educação e Cultura Ltda (2012) e especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade da Academia Brasileira de Educação e Cultura Ltda (2014). Atua como Docente na rede Municipal do Município de Goianira-GO e na rede Municipal do Município de Nova Veneza-GO. E-mail: marisantiago@aluno.facmais.edu.br

Contribuição da autora: conceitualização, captação de recursos, supervisão, redação.