

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
RONDÔNIA

CENTRO
INTERDISCIPLINAR DE
ESTUDO E PESQUISA
DO IMAGINÁRIO
SOCIAL



REVISTA LABIRINTO
ISSN 1519-6674
ANO XIX
VOLUME 31
(JUL-DEZ)
2019
P. 276-294.

ESCOLA PARA QUE TE QUERO? UM DIÁLOGO SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AFIRMAÇÃO DA ESCOLA

Adriana Ribeiro dos Santos Quintannaⁱ
Mestranda em Educação na
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Maria José Nascimento Correiaⁱⁱ
Mestranda em Educação na
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Tânia Mara Rezende Machadoⁱⁱⁱ
Professora Associada do Colegiado de Educação da
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Viviani Fernanda Hojas^{iv}
Docente visitante da Pós-graduação em Educação na
Universidade Federal do Acre (UFAC)

RESUMO

Este texto tem como objetivo central analisar a natureza e especificidade da escola e afirmá-la como elemento de democratização do conhecimento. Sua construção se deu no decorrer da disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Escola”, que integra o projeto pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade localizada na região norte do Brasil. Trata-se de um estudo bibliográfico referenciado em autores da perspectiva crítica e cujo processo de produção foi bastante válido, tanto por ter envolvido

docentes e discentes da disciplina, quanto por afirmar incisivamente o valor da escola pública, laica e democrática em tempos de ataques a essa instituição social.

Palavras-chave: escola pública; trabalho pedagógico escolar; reformas educacionais.

SCHOOL WHAT DO I WANT YOU FOR? A DIALOGUE ON THE NATURE AND SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL WORK AND SCHOOL STATEMENT

ABSTRACT

This text aims to analyze the nature and specificity of the school and to affirm it as an element of knowledge democratization. Its construction occurred during the course “Organization of Pedagogical Work in School”, which is part of the pedagogical project of the Graduate Program in Education of an University located in the northern region of Brazil. This is a bibliographical study referenced in authors from the critical perspective and whose production process was very valid, both for having involved teachers and students of the discipline, and for strongly affirming the value of the public, secular and democratic school in times of attacks on this social institution.

Keywords: public school; pedagogical schoolwork; educational reforms.

INTRODUÇÃO: SAUDAÇÕES A QUEM TEM CORAGEM!

Defender a educação escolar pública hoje é um ato de coragem, de resistência. A desmoralização da profissão docente tem sido cada vez mais visível e à escola, que sobrevive na contradição de ser, por um lado, elemento de afirmação de poder e, por outro, possibilidade de democratizar o acesso aos conhecimentos que a humanidade produziu e produz, é conferido maior ou menor prestígio de acordo com a função que melhor desenvolve: se democratiza ou se monopoliza o conhecimento. Com isto, podemos dizer: "Saudações, a quem tem coragem, Aos que tão aqui prá qualquer viagem", como cantava a banda Barão Vermelho, em 1988.

Feita a saudação inicial, apresentamos as seguintes questões problematizadoras: O que torna o trabalho que se desenvolve na escola diferente dos demais? Qual a especificidade do processo de produção pedagógico? Quais os principais ataques que a escola vem sofrendo na contemporaneidade? Como o discurso pedagógico e as políticas educacionais vem se configurando de modo a aproximar-se muito mais de uma linguagem economicista do que pedagógica?

Ao longo do texto, tentaremos responder a tais questões com o intuito de evidenciar a identidade da escola e reafirmarmos seu valor

social, além de prestarmos um serviço à sociedade no sentido de comunicar os debates que tem se delineado em torno da escola, sua especificidade e importância, tendo como referência ainda o contexto de reformas e ataques a essa instituição e à educação pública que temos vivenciado no Brasil nos últimos anos.

A metodologia que conduziu a produção do texto consistiu nas seguintes etapas: na primeira, foi colocada uma proposta inicial para construção do objeto e, posteriormente, um referencial teórico foi mobilizado para fins de investigação. Na segunda etapa, a plataforma de escrita digital *Google Docs* foi estabelecida **278** como “ponto de encontro” desse movimento de produção coletiva. Na terceira etapa, foram traçados prazos para as conversações, realizadas no interstício das aulas da disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Escola” do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade da Amazônia Sul Ocidental, e após sua finalização para a elaboração da versão final.

Para o processo de produção do texto, foi necessária certa divisão de tarefas, a qual se aproxima muito da ideia de “ação coletiva” presente na perspectiva histórico-crítica. Tal ação, segundo Saviani (2018), diferentemente da organização fabril – em que os indivíduos realizam tarefas específicas com pleno domínio, ignorando aquilo que é realizado pelos demais –,

exige que cada um tenha plena clareza dos fins a atingir (cumprir o objetivo proposto no artigo, no nosso caso) e que, para isso, não apenas a sua tarefa é necessária, mas as tarefas de todos os demais integrantes, ainda que as particularidades envolvidas nelas não sejam plenamente dominadas por todos os membros do coletivo.

Assim, tendo apresentado nosso objeto de estudo, os elementos que motivaram esta produção coletiva e detalhado a metodologia utilizada em sua construção, na próxima seção, faremos uma breve explanação sobre a categoria trabalho para, em seguida, apresentarmos a especificidade e natureza do trabalho pedagógico na escola. Na seção seguinte, abordamos alguns embates contemporâneos em torno da escola com base nas recentes reformas e propostas que envolvem tal instituição. Ao final do texto, retomamos a função social da escola para reafirmá-la como instrumento de democratização, tendo em vista que é por meio dela que se socializa aquilo que a humanidade produziu e produz: seu patrimônio histórico.

2. ESPECIFICIDADE E NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Diferenciar a instituição escolar de outras instituições na sociedade requer que o trabalho pedagógico, do qual ela depende, também seja pensado a partir de sua especificidade. O exercício da docência é trabalho, mas não é

qualquer trabalho, envolve relações humanas, possui objetivações, mas não produz mercadoria e ainda assim é lugar privilegiado de disputa de poder, de resistência, de formação e de transformação humanas. A escola é o lugar onde homens e mulheres fazem o trabalho que também os faz, não havendo maneira de ambos acontecerem separadamente ou de o trabalho ser feito por uns para usufruto exclusivo de outrem.

Para compreendermos a especificidade e natureza do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da escola precisamos nos remeter às ideias mais gerais sobre trabalho. Neste sentido, são indispensáveis as contribuições de Marx (1978, 2004) e de autores **279** que se baseiam em seu pensamento para o entendimento de algumas categorias como *estranhamento* ou *trabalho estranhado*, que nos permitirão diferenciar o trabalho pedagógico na escola dos demais no contexto do capitalismo.

É imperioso pontuar que o capitalismo é essencialmente um emaranhado de contradições. Tal sistema de produção desumaniza os homens por meio do mesmo trabalho que os tornou humanos. Segundo Antunes (2004, p. 14), “[...] o passo decisivo para a transição do macaco ao homem” foram as mudanças de hábitos provenientes do emprego de funções distintas para mãos e pés, que o fez adotar uma posição ereta. Diferentemente dos outros animais, o homem não somente adaptou-se às condições, mas evoluiu proposital e conscientemente, por

meio do trabalho e, com ele, veio o desenvolver de outras capacidades, como é o caso da comunicação, por meio da linguagem articulada, cuja constituição se deu a partir e pelo trabalho.

A linguagem articulada, a audição, a organização da vida em sociedade, o uso do fogo, a mudança nos hábitos alimentares, o desenvolvimento do cérebro, etc., todas estas atividades encadeadas possuem força vital para a permanência humana na Terra, sendo ainda o trabalho o elemento distintivo entre homens e outras espécies. Mas o trabalho realizado nas sociedades conhecidas como primitivas não é o mesmo daquele desenvolvido na sociedade moderna, muito menos no contexto do capitalismo. No espaço de transição entre as sociedades, “[...] o trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades”, de modo que “[...] a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela” (ANTUNES, 2004, p. 25).

O prestígio do trabalho intelectual em detrimento do manual uniu-se à ganância pelo poder por meio da acumulação da propriedade privada, gerando desigualdades cada vez mais profundas e permitidas pelo individualismo cada vez mais latente. Ao transformar aquilo que lhe disponibiliza a natureza, o homem efetiva o trabalho e humaniza-se. Ao tornar o produto do

trabalho objeto estranho ao trabalhador, ou seja, ao privar-lhe de seu usufruto, desumaniza-o.

Destacamos a categoria *estranhamento* ou *trabalho estranhado*, para analisar a especificidade do trabalho pedagógico na escola. Segundo Marx (2004, p. 80), “A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho”. Isto ocorre porque o trabalho, no capitalismo, gera mercadoria e a ela é atribuído um valor, que, por sua vez, define quem pode ou não ser o dono. Assim, “[...] 280 quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio, que ele cria diante de si” (MARX, 2004, p.81).

Em relação ao trabalho estranhado, Netto (2006, p. 33) afirma que “[...] as objetivações em que se realiza o trabalho (seus produtos), tendo por matéria a natureza, enquanto efetividades, *não se identificam com o sujeito*: elas e o sujeito tem existência autônoma”, daí emerge “a distinção e relação entre *sujeito e objeto*” (grifos do autor). O trabalho pedagógico, por sua especificidade, não pode ser visto somente dentro desta compreensão, uma vez que é um trabalho que se diferencia essencialmente pela identificação do sujeito com as objetivações. Isso significar dizer que nenhum professor e nenhuma

professora executam meramente o trabalho pensado por outros, eles realizam aquilo que também os realiza.

Pelo trabalho pedagógico, os professores, apesar de também venderem a sua força de trabalho, transformam um espaço do qual são inerentes. O trabalho possui caráter coletivo, mesmo quando o trabalhador não se percebe nessa coletividade. No caso do trabalho pedagógico, ainda que não se reconheça, o caráter coletivo se manifesta ainda com mais clareza, posto que seu desenvolvimento depende da colaboração de diversos sujeitos que mantêm a escola, desde os alunos até os servidores da limpeza, todos são responsáveis pela aprendizagem. Este caráter colaborativo não tira a especificidade da função do professor, apenas a situa no conjunto de outras funções que garantem sua existência.

Defender a especificidade do trabalho pedagógico precisa somar-se à defesa da escola, espaço ideal de construção e difusão do conhecimento científico, artístico e filosófico. A escola também é fruto do trabalho, uma vez que surge pela necessidade de se generalizar e universalizar as representações obtidas por meio da experiência do sujeito na criação de objetos, entre os quais “há sempre um meio de trabalho” (NETTO, 2006, p. 32).

Outro elemento indissociável do trabalho docente é a organização dos conteúdos escolares, os quais representam a experiência adquirida

pela humanidade ao longo de sua história. Como enfatiza Duarte (2016, p. 1-2), “As formas mais ricas de síntese dessa experiência são encontradas nas ciências, nas artes e na filosofia”. No contexto capitalista, no entanto, estes conteúdos são acusados de serem, assim como os objetos, obsoletos, havendo “[...] uma quase obsessão pela novidade e a inovação tornou-se uma virtude que não é posta em questão”.

A defesa da importância da escola será feita ao longo do texto, mas não é precipitado adiantar a afirmação de que ela constitui lugar privilegiado de construção e difusão dos conhecimentos que, por seu turno, “[...] 281 carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente” (DUARTE, 2016, p. 2). Pela impossibilidade de estudarmos toda a história da humanidade, a seleção de conteúdos escolares ganha visibilidade nas disputas de poder, na luta manutenção da hierarquia social no modelo capitalista, sendo imperioso, portanto, nos posicionarmos diariamente em defesa do trabalho pedagógico e de seu lugar de existência: a escola.

Não há um acordo quanto aos conhecimentos que devam ser mantidos e difundidos entre todos na sociedade, mas é possível evidenciar ao menos três posições:

[...] estamos já, de início, no terreno dos embates entre diferentes concepções de mundo, já que algumas delas discordarão da

ideia de existência do patrimônio cultural comum a toda a humanidade, outras colidirão quanto aos critérios de seleção do que deva fazer parte desse patrimônio e, por fim, não faltarão aquelas que justificarão a apropriação desigual desse patrimônio empregando argumentos que naturalizam as desigualdades sociais (DUARTE, 2018, p. 66).

Como já discutido, a atividade docente é entendida como trabalho, mas mantém especificidades que precisam ser reveladas, já que não se identifica com o trabalho pensado a partir do capitalismo. Ainda conforme Duarte (2018, p. 72), “[...] em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana” e, logicamente, a construção e perpetuação dos conhecimentos são necessárias à vida humana. No capitalismo, no entanto, o trabalho é a forma de produzir objetos de valor e identifica-se com a produção de mercadorias, daí a expressão “mercado de trabalho”.

Dada essa e outras diferenças, a transformação do modelo de sociedade em que vivemos não deve se restringir somente às mudanças de cunho político e econômico, mas deve estar a serviço da educação escolar. A atividade pedagógica é objetiva (porque trabalha por meio da seleção dos conteúdos), mas é também subjetiva, visto que, além de levar os educandos a se apropriarem dos conhecimentos incluídos nas diferentes disciplinas curriculares (os quais frequentemente são medidos em provas

e testes padronizados), envolve a assimilação de valores, gestos e preferências; a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas; o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas (os quais nem sempre são passíveis de medição pelos tipos de provas e testes disponíveis).

Ancorando-se também na perspectiva crítica, Paro (1993) realiza uma análise bastante aprofundada sobre a especificidade do processo de trabalho pedagógico e a considera como um importante meio para a negação radical da tendência à aplicação, na escola, da administração capitalista. Em sua concepção, a construção teórica no âmbito da **282** Administração/Gestão escolar precisa buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. Ou seja, a busca dessa racionalidade não pode consistir no mero transplante dos mecanismos administrativos empresariais para a situação escolar.

Paro (1993) sustenta que não há nada de estranho no fato de que o modo de produção capitalista se encontre presente na escola, pois em uma sociedade dominada pelo capital as regras capitalistas vigentes tendem a se propagar por diversas instâncias do corpo social. Entretanto, isso não implica que as instâncias ou as instituições nelas presentes se convertam integralmente em autênticas unidades de

produção capitalista. Nesse sentido, é oportuno examinar se tal modo de produção se generaliza ou pode generalizar-se na escola.

A contribuição mais relevante para a elucidação dessa questão, conforme o autor, foi proporcionada por Saviani (1984) que, concordando com a posição de Marx (1980) sobre a natureza não material do trabalho educativo e com sua identificação como um trabalho cujo produto não é separável do ato de produção, pontua:

De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, 'pela própria natureza da coisa', isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. (SAVIANI, 1984, p. 81-82).

Em síntese, a conclusão do estudioso é a de que, em virtude da natureza própria do fenômeno educativo, o modo de produção capitalista não pode aplicar-se de forma plena na escola. Com efeito, com o intuito de fortalecer a análise acerca da especificidade do processo de trabalho pedagógico, Paro (1993) defende a necessidade de se levar em consideração os seguintes aspectos: 1) o papel do educando no processo de produção pedagógico; 2) o conceito de produto da educação escolar; e 3) a natureza

do saber envolvido no processo educativo escolar.

Em publicação mais recente, Paro (2016) argumenta que, embora Saviani (1984) suponha que a aula (atividade de ensino) seja o produto da educação escolar, ela consiste tão somente na atividade que dá origem a tal produto. Retomando a discussão dos três elementos que definem a especificidade do processo de produção pedagógico, o autor sublinha que o aluno não é apenas o consumidor e sim o objeto sobre o qual se realiza o trabalho pedagógico, sendo transformado para além desse processo. Ademais é sujeito, pois sua transformação não se dá de forma passiva e ele exerce uma **283** participação ativa no processo de produção pedagógico como produtor ou coprodutor.

Nessa ótica, o produto da educação escolar corresponde ao “aluno transformado” (ou seja, a diferença entre o educando que entrou e o que saiu). E tal produto se separa da produção, ainda que não de forma absoluta, assim como o consumo não se dá apenas imediatamente e se estende para além do ato de produção.

Em relação à natureza do saber envolvido no processo educativo escolar, o autor destaca que existe um saber, o saber historicamente produzido e que é objeto de apropriação pelo educando, que não pode deixar de estar presente no ato da produção e, por isso, não pode ser expropriado do educador-trabalhador. Tal característica dificulta a radical “parcelarização”

do trabalho docente e sua subordinação real ao capital.

Conforme Paro (1993), todos esses aspectos da atividade pedagógica escolar servem para evidenciar a especificidade da escola e a impossibilidade de generalização do modo de produzir autenticamente capitalista nessa instituição. O autor também destaca que, ao lidar com o saber e sua apropriação, a escola fundamenta-se em relações que decorrem das representações que os homens elaboram com base nas relações que se dão no nível da produção social de sua existência, ou seja, em relações que dizem respeito à forma pela qual tomam consciência da própria realidade concreta. Sendo assim, ela se descaracteriza toda vez que deixa de fundar-se nessas relações para pautar-se em relações típicas da esfera econômica da sociedade.

É justamente essa tentativa de descaracterização da escola, cuja função específica é possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado e cujo trabalho pedagógico é organizado com base nessa especificidade, que podemos identificar nas recentes reformas e propostas que envolvem tal instituição explicitadas na próxima seção.

3. ESCOLA E EMBATES CONTEMPORÂNEOS

Primeiramente, é importante registrar que não apontamos os dilemas e confrontos atuais da educação como se algo inédito acontecesse. Pelo contrário, o registro histórico da configuração dessa instituição evidencia que ela sempre foi alvo de contradições, de disputa e, portanto, de ataques. Isso acontece, principalmente, em decorrência do fato de que a escola se encontra atrelada a projetos de sociedade e está sob a influência (não imobilizadora) desses projetos e interesses subjacentes.

Tomemos, como exemplo, a escola no contexto do surgimento do modelo escolar destinado para o povo, tendo como pano de fundo o declínio do sistema feudal e o **284** surgimento da classe burguesa. Nesse contexto, o paradoxo enfrentado pela escola era que, se por um lado, a própria burguesia recorria à educação para reduzir o poder da igreja e garantir sua ascensão e a manutenção da nova ordem social, por outro, precisava assegurar que essa instrução não ultrapassasse o nível dos conhecimentos necessários às suas ocupações (de certa forma, podemos afirmar que ainda não superamos essa concepção). Na história mais recente, podemos destacar questões como o debate público x privado; ensino religioso x ensino laico; escola como direito subjetivo do cidadão e dever do Estado, entre outras.

Fato é que, séculos depois da constituição escolar tal como concebemos hoje: espaço destinado à educação da infância e juventude,

sequenciada, seriada, com sistema de progressão, avaliação, com tempo, currículo e calendário específicos, essa instituição, que ainda nem superou os dilemas mais primitivos sobre os quais os trabalhadores da educação se debruçam há tempos, se vê diante de novos desafios que confrontam a função democrática de formação do cidadão como sujeito individual e coletivo, que afrontam a especificidade do trabalho pedagógico, que desmoralizam e desqualificam o professor e a escola pública numa clara intenção de destruir o sistema público de educação. E é, nesse sentido, que nos propomos a discutir as questões contemporâneas sobre as quais a escola se “debate” a fim de sobreviver enquanto instituição pública, laica, gratuita e de qualidade.

Em tempos atuais, já tem sido comum ouvir nas salas de aula, seminários, congressos, simpósios, encontros acadêmicos, enfim, nos espaços que tem como pauta a educação, que temos vivido um momento de recuo histórico no que tange ao nosso sistema educacional. Um verdadeiro retrocesso. E, mais uma vez salientamos, não julgamos haver superado os dilemas já tradicionais, supondo já haver sanado debates como: arrocho salarial, ensino laico, construção de escola democrática, a valorização profissional, entre outros. No entanto, as questões que têm vindo à tona no cenário recente se destacam, sobretudo, por estarem inseridas num contexto ultraconservador de uma política neoliberal de extrema direita que prega, entre

outros aspectos, um Estado mínimo, a supressão de direitos e garantias sociais, a redução de políticas de inclusão social e a invalidação das minorias.

Nesse contexto, destacamos para a discussão ora proposta: os sistemas de avaliação em larga escala, a Reforma do Ensino Médio, o Projeto “Escola sem partido”, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa, recentemente apresentado para o Ensino Superior, denominado “Future-se”^v.

Começamos então por um movimento não tão recente, mas que permeia as questões educacionais, sobretudo a partir dos anos 1990, em que há um avanço da doutrina neoliberal e **285** que influencia fortemente as políticas educacionais no Brasil, a saber, as avaliações em larga escala. Em decorrência das mudanças promovidas na configuração organizacional do Estado, tais avaliações passam a ser apontadas como um elemento privilegiado para o diagnóstico e a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras.

De acordo com o Freitas (2012), tal movimento de Reforma do Estado ficou conhecido pelo termo de “neotecnicismo” e está estruturado em torno de três grandes categorias: meritocracia, responsabilização e privatização. Em suas palavras:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe

a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383).

Essas políticas de avaliação e estandarização dos resultados impactaram de forma bastante expressiva a educação em âmbitos variados. Os alunos passaram a ser vistos e tratados como meros receptores de informações e que precisam reproduzi-las nas avaliações para obter bons resultados. Conforme Freitas (2012), as desigualdades sociais são acentuadas nesse processo, sendo que os professores tendem a se concentrar nos alunos que estão mais próximos da média ou com maiores condições de alcançá-la e, portanto, findam por excluir dos processos de ensino-aprendizagem os com desempenho inferior, culminando numa manutenção do *status quo*. Os professores, por sua vez, pressionam os alunos, porque também eles são pressionados pelas políticas de resultado. O seu prestígio, a qualidade do que faz, a capacidade de ensinar, e, muitas vezes o próprio salário, estão atrelados a esses resultados.

Além disso, o ranqueamento de escolas coloca professores e alunos em situações opostas, criando um clima de mercado, de competição, de concorrência, quando a

finalidade do trabalho educativo, baseada em princípios democráticos, é educar sujeitos para uma sociedade colaborativa.

Desse modo, podemos perceber que meritocracia e responsabilização são estruturas que estão interligadas. Ao passo que desresponsabiliza o Estado pela garantia da qualidade da educação, colocando a responsabilidade sobre os ombros de professores e alunos que se, porventura, não alcançam bons resultados é porque não se esforçaram o suficiente.

Outro elemento que aparece como consequência dessa cultura avaliativa padronizada e estandarizada é o cerceamento da autonomia do professor. Ainda que não se diga, explicitamente, que o professor não tem liberdade para não seguir o currículo, ele e sua capacidade, são avaliados com base no que está posto nos currículos elaborados de “cima para baixo”, sem a participação dos professores. Arroyo (2013, p. 35) aponta isso quando afirma que

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e consequentemente de coletivos docentes.

A última estrutura apontada por Freitas (2012), a da privatização, por sua vez é legitimada com base nas anteriores. A

privatização aparece como solução para a “baixa” qualidade da educação “comprovada” pelos resultados das avaliações internacionais. A divisão marcada entre público e privado passa a ser uma fronteira cada vez menos evidente, quando agências com interesses puramente mercadológicos, por exemplo, passam a assessorar programas de formação continuada, a produzir materiais didáticos, a apontar o caminho das pedras na superação do “fracasso” da escola. Essa privatização, segundo o autor, se apresenta em diversas modalidades como a gestão por concessão, em que a instituição continua sendo pública, mas passa a ser gerida por um órgão privado, e os *vouchers*, bolsas que permitem aos alunos estudar em escolas privadas. Apropriada pela iniciativa privada, a escola, como espaço público, passa a ser ameaçada e essa ameaça se estende ao ideal de democracia que há tanto se tem lutado para construir.

Dos eventos mais recentes que representam ameaça à escola democrática, temos a Reforma do Ensino Médio, cuja transformação da Medida Provisória nº 746/2016 para a Lei nº 13.415/2017, levou apenas 4 meses. Assim, enquanto Projetos de Lei tramitam anos no Congresso Nacional e sofrendo inúmeras alterações, a referida Reforma, em caráter de urgência, foi rapidamente aprovada, sancionada e posteriormente transformada em Lei.

Sob o discurso de destravar barreiras que estavam impedindo o crescimento econômico e de que a educação, sobretudo a profissional, constitui alavanca para o aumento da produtividade e do crescimento econômico, a justificativa para a urgência da Reforma se deu em torno da afirmação de que

[...] seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 357). 287

Contudo, vale ressaltar, que os princípios sob os quais a construção e implementação dessa Reforma não foram discutidos e/ou construídos de forma democrática, pelo contrário, ela foi conduzida de forma autoritária e impositiva e principalmente tendo os jovens, seu alvo principal, não como sujeitos históricos “[...] e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais”. (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Entre os retrocessos contidos na Reforma e as ameaças que ela representa, Motta e Frigotto (2017, p. 368) pontuam que

Apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos

internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas.

Além disso, pode-se destacar que quanto à contratação dos professores é permissiva e abre espaço para a contratação de especialistas, desobrigando o Estado a realizar concursos públicos, liquida com o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e, por fim, e não menos perigoso:

[...] expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Outro ataque à educação diz respeito a impossível, mas ameaçadora proposta do movimento “escola sem partido”, Projeto de Lei nº 7.180/2014, apresentada pelo deputado Flavio Augusto da Silva (PSC/SP). Impossível pelo fato de não existir escola sem partido posto que todo projeto educacional não pode acontecer alheado a escolhas do tipo: A quem se quer servir? Que modelo de sociedade se deseja construir? Que tipo de homens e mulheres se quer formar?

Nesse sentido, a própria proposta de escola sem partido já expressa uma escolha, já tomou um partido (aquele de um partido só,

dedicado à manutenção do status quo) já se põe de um lado, já está a serviço de um modelo de formação (des)humana, já tem um referencial teórico de sustentação.

Os defensores de uma escola sem partido, revestem-se de uma suposta neutralidade bem própria dos covardes. Fingem uma suposta neutralidade para não explicitarem de modo claro e transparente que estão a serviço do conservadorismo tóxico, que silencia não só para as diferenças de classe, mas também de gênero, etnia, faixa geracional, condição de saúde, estado civil, relação com a transcendência, nível de escolaridade alcançado e outras tantas diferenças que essa proposta ultraliberal e **288** ultraconservadora de matriz positivista tenta negar.

Com efeito, os germes da colonização encontraram solo fértil no Brasil. Os colonizadores foram embora, mas nos deixaram como herança matrizes preconceituosas, racistas, homofóbicas, machistas, xenófobas que só representa os interesses do mercado financeiro. Exatamente em um país campeão em casos de estupro, agressões de toda ordem a mulheres, feminicídio e homicídios contra pessoas LGBT. Escola sem partido trata-se, portanto, de uma posição mais indigna do que covarde.

Uma proposta de escola sem partido vai na contramão das ideias do mais renomado educador brasileiro, Paulo Freire, que em vida lutou por uma escola pública em que todo

diálogo libertador seria bem-vindo, uma escola politicamente comprometida com os oprimidos e esfarrapados desse mundo. Escola sem interdições.

Em relação à BNCC, começamos a discussão parafraseando uma fala do professor Genylton Rocha, realizada durante a Roda de Conversa intitulada “A pesquisa em educação na atualidade: desafios e perspectivas” e promovida pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC), em julho de 2019. Segundo ele, o momento que estamos vivendo se apresenta tão absurdo ou contraditório que uma Base, ainda que nos termos em que foi construída, com todas as suas lacunas, parece um mal menor, porque é minimamente uma garantia, um resguardo de que os professores possam trabalhar com os conhecimentos historicamente construídos. Assim, precisamos deixar claro que não negamos a importância de uma política curricular nacional, que, aliás, também é discutida há tempos nos embates pela educação, como explicitado por Hipolyto (2019, p. 188)

Desde os anos de 1990, após a aprovação da Constituição de 1988 e o início da discussão de uma nova LDB, começam a existir, de forma mais intensa, debates em torno do que deveria ser um currículo para a Educação Básica, por vezes, um debate menos direto, por vezes, mais direto.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, têm-se a formulação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o novo Plano Nacional de Educação (PNE) e este debate vai ganhando cada vez mais força, o que demonstra uma mobilização em torno de uma base nacional.

Daí já podemos apontar a primeira contradição no processo de elaboração da BNCC: o constante discurso de que não havia uma política curricular no Brasil. Ressaltamos que acreditamos na possibilidade de construção de uma proposta curricular democrática e participativa, mas que para isso faz-se necessário considerar os princípios de gestão democrática e a participação dos professores como sujeitos cuja ação não se restrinja à transmissão de conteúdos, **289** como já vinha sendo destacado em documentos como a LDB e o PNE.

Em segundo lugar, a crítica a base que aí está posta é da falta do diálogo, de fato, democrático com os professores e as entidades que os representam em seu processo de construção. Vale ressaltar que, ainda que o próprio site do Ministério da Educação (MEC) e o governo proclame veementemente as 12 milhões de contribuições *on-line* e os 9 mil professores ouvidos nas audiências, essa “contribuição” não ultrapassou o nível quantitativo, tendo em vista que a cada versão apresentada pouco ou quase nada daquilo que os professores questionavam era alterado.

Uma construção, de fato democrática, de uma Base Nacional requer que escolas e

professores sejam ouvidos e considerados, ou seja, uma política curricular nacional requer diálogo, mas entendido com base no que Freire (1987, p. 11) ressalta ao afirmar que “O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro - é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” e adverte

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (FREIRE, 1987, p. 46)

Desse modo, não é possível dizer que a Base foi construída dialogicamente se não temos nela os saberes e experiências dos professores reconhecidos. Se ela está associada a processos de avaliação e padronização que cerceiam a autonomia do professor, cujo foco passam a ser os resultados que dele são cobrados, que hierarquizam conteúdos e ignoram a complexidade social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, cujas mazelas, desigualdades e vidas precarizadas influenciam diretamente o seu aprender.

Por fim, não menos perigoso, destacamos o recém lançado Programa “Future-se”, elaborado pelo MEC e que tem como “alvo” as Universidades Públicas Brasileiras. Como consta em seu próprio site, “o programa foi lançado pelo MEC para promover maior autonomia

financeira nas universidades e institutos federais por meio de incentivo à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo”^{vi}. Este trecho parece sinalizar uma tentativa de privatização e mercantilização da Educação Superior.

É importante ressaltar que a proposta do Programa foi elaborada sem a participação de nenhuma das mais de 290 Universidades Públicas do País. Conforme denunciado em análise feita pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a proposta só se tornou conhecida pelas Universidades apenas 17 horas antes de seu lançamento na Mídia.

Os ataques às Universidades, no entanto, são anteriores a este episódio e não parece ser **290** sem propósito que, no atual governo, elas tenham sido alvo de intensas críticas e tentativas de desqualificação. Foram acusadas de improdutividade, de serem ambientes de balbúrdia, de serem mal administradas, de que seus professores são doutrinadores que ganham muito bem para não fazer nada. Diante de tantas tentativas de desmoralização dessas instituições, de seus gestores e sobretudo, de seus professores, nos resta pensar que há por trás desses discursos e dessa proposta um projeto de desmantelamento do sistema público de Ensino superior, construído por décadas de lutas nesse país.

A pressa pela aprovação do Programa^{vii}, parecida com a que houve na Reforma do Ensino Médio; uma consulta pública ilustrativa,

semelhante à da BNCC; e o “contingenciamento” de gastos anunciado este ano que põs as Universidades em situações de profundas restrições orçamentárias e de perigo de fechamento de laboratórios, encerramentos de pesquisas e cancelamento de semestres são indicativos mais que contundentes de que vivemos um período de retrocesso sem precedentes na história da Educação.

Um projeto como esse, com mudanças tão significativas, apresentado num momento de profunda crise orçamentária seria apenas coincidência? As Universidades estão morrendo asfixiadas e o Programa se apresenta como um “salvador da Pátria” nesse contexto. Ora, se as Universidades reclamam a falta de recursos e o governo alega não tê-los, então que busquem parcerias com as Organizações sociais, é o que parece ser a mensagem central. Mas a que custo? A custo da sua autonomia? A custo da ameaça de privatização do Ensino Superior? A custo da desvalorização dos professores? A custo da destruição do tripé universitário: Ensino, Pesquisa e Extensão? De fato, é muito caro o valor que tem se cobrado daqueles que lutam pela, cada vez mais distante, universalização do Ensino Superior.

Muitas Universidades já divulgaram críticas ao Programa re intitulando-o de “Fature-se”, como uma denominação mais adequada, outras já manifestaram contra a adesão do Programa. Ainda são poucas as condições de

aprofundar esse debate, tendo em vista que o próprio projeto apresentado é confuso e superficial, no entanto, para aqueles que lutam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, projetos que ameacem esses princípios serão sempre confrontados com muita luta e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESCOLA PARA QUE TE QUERO?

Ao longo do texto, nos fundamentamos em vários autores da perspectiva crítica para destacar a natureza e especificidade da escola, assim como do trabalho que nela se realiza, e evidenciar a incompatibilidade das iniciativas que buscam introduzir a lógica capitalista de produção no trabalho pedagógico escolar. 291

Consideramos que a função social dessa instituição não se restringe a possibilitar aos educandos a apropriação dos conhecimentos presentes nas diferentes disciplinas curriculares. À educação escolar cabe também proporcionar o desenvolvimento de valores que possibilitem a seus alunos exercerem de maneira mais ativa sua cidadania na construção de uma sociedade mais democrática. Em outras palavras, sustentamos que, além de formar quadros profissionais para a geração de riqueza social, a escola precisa torná-los capazes de participar criticamente desse processo haja vista que os benefícios advindos do desenvolvimento econômico não podem ser

usufruídos apenas por uma pequena parcela da sociedade.

Nesse sentido, argumentamos que o fracasso da escola pública em atingir tal objetivo encontra-se justamente nos ataques mencionados anteriormente, os quais revelam uma tentativa forçada (e forçosa!) de incorporar princípios marcadamente economicistas em seu processo pedagógico e que acaba por provocar o estreitamento das finalidades educacionais.

A educação escolar não pode ter como objetivo a mera adequação dos educandos às novas demandas e exigências do mercado. A escola não produz mercadorias, ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças etc. A escola não é uma fábrica, ela é responsável pela formação humana. Por isso, em lugar de uma relação fria e exterior, o processo de ensino-aprendizagem precisa se basear em uma relação essencialmente respeitosa que permita ao educando manifestar, sem constrangimentos, seus pensamentos e suas emoções.

Por fim, cumpre registrar que, em nosso entendimento, a fragilização da escola pública não resulta apenas dos ataques descritos e analisados no presente texto e da degradação material do sistema educacional brasileiro, mas também do fato de que a sociedade civil (especialmente as camadas populares, cujos filhos e filhas são seus principais frequentadores) não tem se colocado em sua defesa de maneira contundente. Sendo assim, para além de

pesquisadores da educação, este artigo pretende alcançar profissionais da educação e demais segmentos que integram a escola pública atualmente, de modo que as discussões aqui travadas possam ser aprofundadas e impulsionem a luta para a constituição da base material necessária para que essa instituição possa cumprir sua função social. Lutemos, pois, pela escola pública que se constitui como o principal instrumento de socialização do patrimônio científico, artístico e filosófico que a humanidade produziu e produz ao longo da história...é para isso que te queremos!

REFERÊNCIAS

292

- ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DUARTE, Newton. A liberdade como um princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2018. Edição eletrônica. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_d65b1d0296a04cc8a4159a2e79710d60.pdf>

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à Pedagogia Histórico-Crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

MARX, Karl. **O capital:** Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos /** Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

NOTAS

ⁱ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2018) e atualmente é mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (2018).

ⁱⁱ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC) e licenciada em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC), foi professora substituta do magistério superior, lotada no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Acre (UFAC) entre 2017 e 2019.

ⁱⁱⁱ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1993), mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na área de Currículo. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora permanente do Mestrado em Educação e do Mestrado profissional do Ensino de História (ProfHistória) da Ufac. Compõe o Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho Docente em Desenvolvimento Profissional, o Conselho Consultivo da Revista "História Hoje" produzida no âmbito da ANPUH e a Equipe Editorial da Revista "Muiraquitã" Revista de Letras e Humanidades do Mestrado em Letras da Ufac.

^{iv} Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília). Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília). É Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC).

^v Vale destacar que, além dos ataques diretos à escola e à universidade explicitados no presente texto, a educação pública brasileira de modo geral foi fortemente prejudicada com o Novo Regime Fiscal instituído no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União (Emenda Constitucional nº 95/2016). Tal regime, ao estabelecer que os gastos federais, nos vinte anos seguintes à sua instituição, só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada no período de 12 meses (calculada até junho do ano anterior), inviabiliza o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, pois impede investimentos públicos para o cumprimento de suas metas.

vi Disponível em
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>>
vii Fala-se inclusive em Medida Provisória para aprovar o Programa. Disponível em
<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/08/governo-bolsonaro-estuda-mandar-medida-provisoria-para-aprovar-future-se.shtml>>

Recebido em: 10/09/2019.

Aprovado em: 26/11/2019.

Publicado em: 31/01/2020.