

## AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE NEOLIBERAL

Eliza Ribas Gracino<sup>1</sup>  
Vera Lucia Martiniak<sup>2</sup>

### Resumo:

A proposta deste artigo é discutir em que consistem as políticas educacionais, e qual sua influencia na construção do currículo escolar que oportunize o direito de todos a educação. O texto aponta que durante toda a história de construção das políticas educacionais, estas sempre estiveram vinculadas aos interesses da classe dominante, em manter a hegemonia e a homogeneização. A compreensão das políticas educacionais e do currículo que orientam, a educação clarificam as relações de poder que se estabelecem entre o Estado e a sociedade, e os interesses sobre que indivíduo será formado a partir dessas políticas, uma vez que articula-se à construção de um projeto de sociedade. Para a sociedade capitalista, de cunho neoliberal os interesses são o de alimentar o individualismo e a competitividade, negligenciando uma educação de qualidade à classe trabalhadora, a fim de que estes não percebam as relações sociais, interessadas em manter o status quo.

**Palavras-chave:** Estado; educação; políticas educacionais; neoliberalismo; currículo inclusivo

### Abstract:

The purpose of this article is to discuss with details of the educational policies, and what is its influence on the construction of school curriculum oportunize the right of everyone to education. The text points out that throughout the history of construction of educational policies, these were always linked to the interests of the ruling class to maintain hegemony and homogenization. Understanding the educational policies and curriculum guide, education clarify the power relations that are established between the state and society, and the interests of that individual will be formed from these policies, since it is linked to the construction of a project of society. For capitalist society, of neoliberal interests are the food individualism and competitiveness, neglecting quality education to the working class, so that they do not understand social relations, interested in maintaining the status quo.

**Keywords:** State; education; educational policy; neoliberalism; inclusive curriculum

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora Efetiva do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

## INTRODUÇÃO

Embora haja distinção entre as práticas da política e da educação, estas se articulam, tendo influência no "projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde “[...] ao referencial normativo global de uma política”. (AZEVEDO, 2001, p. 60).

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição- consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc. (SAVIANI, 1986, p. 89).

Dentro do projeto de sociedade do modo de produção capitalista, marcado pela contradição, as políticas sociais simbolizam as forças antagônicas da luta de classes. A classe dominante, que detém os modos de produção, beneficia-se do poder para explorar a classe trabalhadora, utilizando-se das políticas como “[...] formas de manutenção da força de trabalho econômica e politicamente articuladas para não afetar o processo de exploração capitalista e dentro do processo de hegemonia e contra-hegemonia da luta de classes” (FALEIROS, 1991, p. 80).

A melhoria da qualidade de ensino e a equidade educacional deveriam ser um dos principais objetivos da educação, mas dentro da contradição capitalista, direito de acesso não significa direito à permanência e/ou a ensino de qualidade. (MARCHESI, 2002).

Para melhor compreendermos as políticas educacionais no contexto da sociedade neoliberal estruturamos o texto em três tópicos. O primeiro trata a respeito das Políticas da Infância e da Adolescência no Brasil contemplará a história das políticas, uma vez que para desvelarmos a influência neoliberal em nossas políticas precisamos compreender as relações estabelecidas entre os fenômenos sociais, políticos e econômicos durante a história da educação em nosso País e sua relação com o contexto mundial. Na sequência discute-se a inclusão educacional, no qual abordar a relação existente entre exclusão e desigualdade social, bem como a

influência do currículo para instrumentalização e transformação da escola em um ambiente inclusivo. Por fim, intentamos demonstrar que investir em qualidade para a educação não é prioridade para a classe dominante, por esse motivo a lógica neoliberal de meritocracia e individualismo tem sido disseminados no espaço escolar, deixando aos professores o desafio de perceber suas nuances impedindo sua difusão. As considerações finais nos remetem a importância da educação escolar como instrumento de transformação social e do professor como agente dessa mudança.

### **As Políticas da Infância e da Adolescência no Brasil**

A noção de infância que adotamos em nossos dias, como período peculiar de nossas vidas, não é um sentimento inerente à condição humana, e sim, uma construção social que teve um olhar particular ao findar da Idade Média. Neste período já se percebia a fragilidade e limitações no conceito de criança, modificando assim os cuidados e as concepções acerca das mesmas. Essa mudança, associada a outros fatores, dentre eles as modificações econômicas e da família fez com que se tornasse necessário o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à infância (ARIÈS, 1981).

Dentre as principais influências nas transformações sociais e políticas no desenvolvimento da história dos direitos humanos e da defesa da educação popular encontram-se os pensadores dos séculos XVII e XVIII, com suas ideias acerca dos direitos naturais, inerentes à condição humana. que culminaram com a ênfase nos direitos a liberdade e a igualdade, difundidos pela corrente de pensamento racionalista. É importante compreender que esse direito diz respeito ao aspecto valorativo da pessoa (DALLARI, 1994).

A expansão da industrialização e a ascensão do capitalismo trouxe a necessidade de inserção da mulher e das crianças no mundo do trabalho, para auxiliarem na complementação da renda da família. As crianças não eram alfabetizadas, pois além da extensa rotina de trabalho, que girava em torno de 14 horas

diárias, não tinham direito ou oportunidade de acesso à educação escolar. Na contramão dos interesses do Estado a classe trabalhadora começou a reivindicar o direito à educação para sua prole, encontrando dificuldades, pois de acordo com o pensamento dominante: “Qualquer um a não ser que seja idiota sabe que as classes baixas precisam ser mantidas na pobreza ou nunca serão industriosas” (GARRATY apud SINGER, 2003, p. 194).

Acontecimentos importantes nessa luta também foram as revoluções burguesas, ocorridas nos séculos XVII e XVIII, na Holanda, Inglaterra e França, sendo que esta última teve seus ideais de “*Liberdade, Igualdade e Fraternidade*” difundidos por todo o mundo (DALLARI, 1994, P.32).

Para a classe dominante a educação popular implicava em risco, pois ensinaria as classes populares a pensar. Mas mesmo diante da ameaça, a necessidade de mão-de-obra qualificada para manter as indústrias tornou a escola necessária, desde que se detivesse a ensinar o básico para a melhoria da produtividade (DEMO, 2004).

Por interessar a elite dominante, os ideais de cidadania advindos das revoluções burguesas foram difundidos durante o século XIX, legitimando os princípios liberais pautados no tripé burguês. Nesse momento histórico, nem todos os homens eram cidadãos ativos, ou seja, com direitos iguais de decisão. O poder econômico e político centrava-se na burguesia (DALLARI, 1994).

Já no Brasil a história das políticas da infância e adolescência teve início no período em que ainda era colônia de Portugal (1500-1822), tendo sua estrutura econômica e política vinculada a metrópole portuguesa, sendo o poder mantido por meio da união entre os representantes da corte e da igreja católica. Das primeiras preocupações com o cuidado das crianças desprovidas de recursos originaram-se as casas de recolhimento, fundadas pelos jesuítas, com a finalidade de cuidar das crianças índias, batizando-as e preparando-as para o trabalho (FALEIROS, 2004).

Com a cultura escravocrata surgiram novas dificuldades relacionadas as crianças, uma vez que o custo de sua criação era maior do que a importação de mão de obra escrava adulta. Sendo o problema agravado pelos filhos ilegítimos nascidos

dos senhores com suas escravas ou índias (relações estas consideradas imorais), predestinando essas crianças ao abandono. Para sanar o problema, em 1726 o vice-rei propôs a estratégia de coletar esmolas na comunidade para acudir e internar essas crianças, sendo instalada em 1726, na Bahia a “Roda dos Expostos”, grande roda giratória para onde eram levadas às crianças abandonadas, mantendo os pais no anonimato (FONSECA, 1995; MARCÍLIO, 1998; FALEIROS, 1994).

Durante os séculos XIX e XX a ideologia de caridade foi substituída pela ideologia filantrópica (MARCÍLIO, 1998) com a criação dos primeiros "institutos de atenção à criança": Sendo fundado em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, pelo Dr. Arthur Moncorvo Filho e o Instituto Disciplinar de São Paulo, criado em 1902. O Estado passou a ter papel ativo no atendimento a crianças e adolescentes privados de assistência que deveriam então submeter-se às suas determinações, para que não ameaçassem a sociedade, mas a família era responsabilizada pelo abandono (MARCÍLIO, 1998).

Em 1927 instituiu-se o primeiro Código de Menores que tratou de questões referentes a higiene da infância, bem como da delinquência, estabelecendo sobre a infância vigilância pública, classificando os menores em abandonados e delinquentes.

Em 1941 o Estado interviu com a instalação de serviços de atendimento aos menores (SAM - Serviço de Assistência ao Menor e a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), objetivando que as crianças e adolescentes provenientes de famílias “despreparadas”, incapazes ou inexistentes tivessem uma educação adequada, tornando-se responsável pela assistência e proteção à infância (MARCÍLIO, 1998).

Ao findar da Segunda Guerra Mundial a necessidade de combater injustiças, despertou o desejo de uma nova ética social. Este aspecto fez com que as nações se organizassem na Assembléia Geral em 1948, que originou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “[...] base de uma idéia que hoje tem extraordinária importância para toda a humanidade – a de democracia”. (DALLARI, 1994, p. 32).

Assegurar os direitos e liberdades, bem como medidas progressivas de caráter nacional e internacional, que devem ser promovidas por meio do ensino e da educação é um ideal comum entre indivíduos e instituições (VIEIRA, 2001). Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a instrução elementar e gratuita é um direito de todos, podendo os pais escolherem “o gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (ONU, 1948).

No Brasil, o período do pós-guerra foi marcado pela luta em prol da universalização do ensino primário. O interesse pelo acesso à educação fez emergir campanhas de alfabetização para as massas, intensificando a cobrança de ações para prover recursos financeiros e fundamentar a política nacional de educação (NAGLE, 1974).

Em 1959 a Organização das Nações Unidas - ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Esta Declaração foi o marco do avanço das “conquistas da infância”, pois, pela primeira vez na história a criança passou a ser vista como “prioridade absoluta e sujeito de Direitos” (MARCÍLIO, 2006).

Em nosso País, em 1964 a Lei 4.513 estabelece a PNBEM - Política Nacional do Bem Estar do Menor, propondo que o assistencialismo seja executado pela FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, intentando que a política de bem estar de crianças e adolescentes assumisse um caráter nacional. Surgindo ao findar dos anos de 1970 um movimento social com visão diferenciada a respeito das crianças e adolescentes, mostrando ser a prática de confinamento das instituições perversa e ineficaz (SILVA, 2004).

A década de 1990 marcou a luta pelo direito a educação para todos por meio da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtein, 1990). A estreita relação apresentada entre pobreza, analfabetismo e desigualdade social levou os países participantes da conferência a estabelecer metas para a ampliação da escolarização.

Neste período no Brasil, passou a vigorar o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90 este teve como fundamento os princípios adotados pela Doutrina de Proteção Integral, defendida pela Organização das Nações Unidas e

pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959 — crianças e adolescentes passaram a ser projetados como sujeitos em desenvolvimento, tendo direito à proteção integral devendo ser-lhes asseguradas oportunidades e facilidades, para facultar seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.e (CAMPOS, 2001; VARGAS, 1998, 2000). De acordo com o artigo 227 de nossa Constituição Federal:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Como reflexo lógico há imposição do dever ao Estado, à família e à sociedade de assegurar-lhes acesso a todos os bens da vida considerados fundamentais ao seu bem estar presente e futuro e de destinar-lhes proteção integral, mantendo-os a salvo de toda e qualquer negligência, discriminação, violência, crueldade, opressão e exploração. Cabendo a família, a comunidade, a sociedade e ao Poder Público assegurar, que isso esses direitos sejam cumpridos.

No âmbito da educação as décadas de 1990 e 2000 trouxeram em seu bojo propostas educacionais apoiadas por organismos internacionais (Banco Mundial e UNESCO) e políticas sociais nacionais para todos os níveis de ensino: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (2001), a implementação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF (1996).

### **Inclusão: Escola para todos**

A escolarização brasileira aumentou significativamente no século XX, sendo parte integrante da vida de todos os indivíduos e tendo importante papel para a inserção social. O sucesso e/ou fracasso do indivíduo determinam sua inserção nos grupos sociais (FERREIRA, 2009).

A maneira mecânica e instrucionista como o currículo se organiza, com grande volume de matérias e conteúdos associada a ministração reprodutiva, tem trazido resultados insatisfatórios, sendo que “essa barbaridade, condenada frontalmente pelas atuais teorias de aprendizagem, não é, porém, questionada, porque se tornou cultura. Está na alma da escola e do professor” (DEMO, 2004, p. 59).

Apesar do fracasso escolar ser um dos maiores focos de estudo e discussão, ele ainda não foi eficazmente solucionado no país. Se o fracasso escolar é um elemento resultante da integração de várias “forças” que englobam o espaço institucional (a escola), o espaço das relações (vínculos do ensinante e aprendente), a família e a sociedade em geral, estão diante de um novo desafio.

Aos educadores cabe não somente aceitar, mas compreender e incluir os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e familiares, auxiliando na formação de sujeitos críticos com perspectivas de futuro. Atualmente ainda temos alicerçados a noção de que a escola “[...] é um espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção da justiça social”, o que traz a emergência de redefinição de sua função social (FERREIRA, 2009, p. 17).

Em busca da conquista de uma melhor qualidade de vida para todos faz-se necessário que as situações de exclusão sejam eliminadas e que as discussões para a elaboração das políticas sociais públicas contemplem a importância “das comunidades locais e regionais” (MAZZOTTA, 2005, p. 11).

Nesse sentido, os principais documentos legais e normativos oficiais a partir da Constituição Federal como a Lei Federal no. 7853/89 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei no. 9394/96 (institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Decreto Federal no. 3298/99 (Regulamenta a Lei 7853/89 e Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei no. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (aprova o Plano Nacional de Educação), Resolução CNE no. 02, de 11 de setembro de 2001 (institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica), tratam da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais.



Em palestra proferida no "Encontro Estadual de Educação: A Inclusão no Cenário Escolar", ocorrido no mês de outubro de 2005, em São Paulo, a Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP/SEE, Arlete Scotto menciona:

Inclusão significa 'escola para todos', Direito que toda criança possui e que requer empenho e articulação de todas as instâncias da sociedade. Educação Inclusiva exige o atendimento de Necessidades Especiais, não apenas dos portadores de deficiências, mas de todas as crianças. Implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa - escola e setores sensíveis. Deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento. Requer que as crianças portadoras de necessidades especiais saiam da exclusão e participem de classes comuns. Para isso, é necessário um diagnóstico cuidadoso que levante as necessidades específicas de cada criança. (SCOTTO, 2005)

Apesar da aparente preocupação da Legislação em encontrar caminhos que tornem possível a prática da inclusão, esta não é a única esfera que precisa mover-se neste sentido, pois seu sucesso também depende da mobilização da escola em trabalhar esta diversidade. Isso pode ser feito por meio da incorporação da diversidade como eixo central da tomada de decisões, no projeto pedagógico, visando atender a todos alunos da comunidade, otimizando espaços e recursos. O currículo é um forte instrumento para que isso venha a ser alcançado, devendo esse ser amplo, flexível e aberto, abrangendo os aspectos cognitivos, afetivos e sociais (SCOTTO, 2005).

A educação de qualidade é um direito de todos, mas para que seja possível, precisa-se de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico, que rompam com o pragmatismo dos conteúdos não limitando-se a perspectiva informativa e minimalista, que abrange somente o ensino da leitura, da escrita e das operações matemáticas simples, como é de interesse da classe dominante, por ser essa prática [...] mais do que suficiente para o papel que delas se espera: o de subordinados" (CANDEIAS, 1995, p. 167).

É fundamental que os alunos oriundos das classes populares sejam instrumentalizados para a leitura crítica da sociedade e possível transformação do mundo em que vivem. Para isso o currículo precisa ser reestruturado, a fim de contribuir com uma sociedade inclusiva, solidária e participativa, privilegiando valores,

atitudes e conhecimentos do aluno, numa atitude preocupada em se opor aos valores competitivos, pautados na visão mercantilista e empresarial que atuam "[...] naturalizando o individualismo, o conformismo, a competição, a indiferença e, conseqüentemente, a exclusão" (KRUG, 2006, p. 132).

No contexto da sociedade capitalista em que predomina-se a meritocracia, a desigualdade torna-se positiva e natural e o currículo não prevê a necessidade dos socialmente em desvantagem, consolidando a exclusão daqueles que não se encaixam nos comportamentos apregoados pela ideologia dominante, tendo se transformado nas últimas décadas em um instrumento do *apartheid* social instituído pelas elites, legitimada por alguns educadores e agravada pela falta de mobilização da sociedade civil em prol de uma escola pública de qualidade (CORTELLA, 2001).

Cabe à escola integrar-se à comunidade a qual pertence, e fazer do currículo o grande articulador do trabalho pedagógico com o contexto social e cultural dos seus usuários.

É de extrema importância no processo de inclusão a conscientização de que todos são pessoas que possuem diferenças e singularidades. Ao passo que há necessidades educacionais comuns, independentes da condição social, cultural e pessoal (que geralmente fazem parte do currículo escolar), há também uma bagagem pessoal, da qual fazem parte crenças, visão do mundo e interesses distintos, inerentes à cultura de origem do aluno. Entretanto não podemos incorrer no erro de aceitar o relativismo, mas é preciso defender valores e princípios que possam assegurar o desenvolvimento de todos os indivíduos, integrando as diferentes culturas e garantindo o acesso a um currículo comum (SACRISTÁN, 2002).

Se pretendemos educar para a autonomia e para a liberdade faz-se necessário que essas necessidades individuais, diferenças e diversidades sejam diagnosticadas e trabalhadas de forma a permitir ao aluno os meios de acesso ao currículo, respeitando o tempo de cada aluno e a capacidade de assimilação individual, não o privando do conhecimento, mas procurando estratégias de ensino diferenciadas para atingir os objetivos propostos no currículo.

Os problemas que apresentam para o currículo escolar a igualdade, a autonomia, a liberdade, as diferenças entre os seres humanos o sujeito, etc., não se esgotam na escolha de conteúdos de aprendizagem, porque são conceitos carregados de significados que vão informar o discurso, as políticas e as práticas educativas para todos os níveis (SÁCRISTÁN, 2002).

É também importante ressaltarmos que as transformações no ensino perpassam pela prática educativa, da qual o professor é parte integrante. O que implica em repensarmos a formação docente, preparando e conscientizando o professor desses processos, para alcançarmos uma inclusão social efetiva e a melhoria da qualidade da educação.

### **A meritocracia e o papel do professor diante das políticas educacionais:**

Para compreendermos as categorias de contradição e mediação do processo histórico de formulação e implementação das políticas educacionais, é necessário proceder a análise a partir das que emergem dos períodos históricos em questão.

Em se tratando da década de 1990, período de maior intensificação das políticas públicas de cunho educacional em nosso país, os temas são “Estado e Educação”, “Trabalho e Educação” (SAVIANI, 2010).

Para Meszáros, o Estado moderno forma-se a partir da interação com base no capital. Nesse processo há intensa penetração de novos princípios reprodutivos com dominação do valor de troca sobre o valor de uso. Sendo a educação função do Estado, para assegurar suas ideias as políticas buscam legitimar seus princípios (CARNOY, 1993).

Para assegurar a difusão de seus ideais a classe dominante, por meio dos órgãos governamentais utiliza-se da educação como um meio de transmissão cultural. O objetivo é preservar e valorizar as heranças da identidade nacional de interesse da elite para melhoria da produtividade econômica treinando a mão-de-obra por meio de mecanismo de escolha e seleção às oportunidades existentes (OZGA, 2000).

A década de 1990 foi marcada pelo neoliberalismo e pela ideologia da globalização econômica. Como o Estado é engendrado pelo sistema societal, neste período histórico foi necessário redefinir seu papel. O Estado antes “promotor direto do crescimento econômico” passou a “catalisador e facilitador”. A globalização transformou o neoliberalismo em um projeto global de organização da sociedade e deu-se início ao processo de minimização do Estado, aumentando a participação do setor privado (FERREIRA, 2009).

A globalização econômica permite financiamentos voltados para a educação no governo FHC foram aprovados vários instrumentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, a Emenda Constitucional no. 14, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental - FUNDEF e o Plano Nacional de Educação.

As políticas educacionais em consonância com o projeto neoliberal foram implementadas em detrimento dos direitos e da condição de vida do povo brasileiro. Para sustentar a acumulação do capital baixando os custos para a máquina estatal focou-se na Educação Básica intensificando o atendimento ao ensino fundamental, municipalizando-se a responsabilidade por esta etapa de ensino passando o papel de regulação e avaliação para o Estado; intensificando a reprodução da desigualdade regional e gerando a concorrência devido a classificação. A exemplo do mercado eficácia e eficiência passaram a ser as palavras de ordem.

O desemprego e o distanciamento cada vez maior das classes populares dos meios de produção gerados pela revolução da informática e pela globalização, bem como a nova roupagem liberal agora conhecida como “neo” (neoliberalismo, neoprodutivismo, neotecnicismo e noeconstrutivismo) intensificaram a exclusão social e escolar e a mais valia, sendo que os desatualizados e/ou não produtivos e eficientes estão fadados a ficar fora da escola e do mercado de trabalho. Desprovidos de trabalho, que para Marx integra o natural e o social, o homem alienou-se, desumanizou-se e tornou-se autodestrutivo.

É preciso uma política para a educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora e que valorize o docente, e o retorno da escola à função social de formação para a emancipação humana para superar os efeitos neoliberais na educação. A crise enfrentada pela escola é oriunda das transformações econômicas e culturais na sociedade capitalista, que abalaram as concepções sobre o lugar e o valor da educação escolar (FERREIRA, 2009).

As transformações sociais que ocasionaram as mudanças ideológicas e as “tendências reformistas” observadas internacionalmente que preconizaram a descentralização e a autonomia das escolas tem origem em três crises: (1) na crise de motivação da sociedade que não se sente capaz de gerir sua vida (a política do Estado de bem-estar minorou sua confiança), (2) na crise de motivação dos serviços públicos, que reproduz a apatia da sociedade e demonstra-se incapaz de adaptar-se a mudança e a (3) crise fiscal do Estado (CONTRERAS, 2002).

Com relação a última crise, mas não menos importante, os gastos com a máquina estatal provocaram a necessidade de redimensionar o papel do Estado, minimizando sua atuação nas políticas sociais, transferindo a responsabilidade para a sociedade civil e para os indivíduos - no caso da educação para os professores. (CONTRERAS, 2002).

No que tange a sociedade civil, para que os direitos sociais se efetivem, dentre eles a educação, houve a terceirização de seu financiamento por meio da sobrecarga de impostos. Por este motivo a opinião pública não apoia a causa de sua garantia, relegando-os a segundo plano (SINGER, 2003).

Esse processo de terceirização adotado pelo discurso liberal hegemônico evidencia-se na “falácia” neoliberal, que estimula a meritocracia, jogando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar nos professores, isentando o Estado de tal incumbência.

Ao adotar-se o pressuposto meritocrático e a bonificação por desempenho, além de isentar o Estado de suas responsabilidades, admite-se que o capital é o único incentivo à ação educativa, desconsiderando a profissionalidade docente, imbricada

em obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional (CONTRERAS, 2002).

O mérito está ligado a ideologia dominante de desenvolvimento de habilidades, competências e estratégias que visam o equilíbrio das relações sociais, premiando os “mais qualificados”.

A competitividade que fundamenta a meritocracia não é neutra e traz consequências; gera o individualismo, desarticula os pares minando as relações sociais, despolitizar e inerte os valores, cauterizando a consciência. Impedindo o desenvolvimento da autonomia profissional emancipatória, a meritocracia não permite a liberdade frente as distorções ideológicas e o desenvolvimento da consciência crítica, muito menos o desvelar coletivo das relações e práticas sociais e institucionais transformando as condições de ensino e de trabalho.

### **Considerações Finais**

O objetivo principal desse artigo foi o de discutir sob o fio condutor da história as políticas educacionais e a importância do currículo para a efetivação do direito a educação. Buscamos desvelar as contradições impostas pelo neoliberalismo para a oferta da educação de qualidade as classes populares, uma vez que as políticas educacionais sempre estiveram relacionadas a uma determinada visão social, própria do momento histórico em que emergiram.

Devido a importância e potencialidade da educação escolar como instrumento para a transformação social, a sociedade capitalista utiliza-se dela não só para alimentar a “maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimem os interesses dominantes” (MESZÁROS, 2005, p. 15).

No projeto educativo neoliberal, a concepção vigente de sociedade é individualista, competitiva, utilitarista, meritocrática e excludente. Cientes disso, cabe

a nós educadores vislumbrarmos a melhoria de condições para que a escola cumpra sua função social de transformação.

Como tornar esse ideal possível? Assumindo o compromisso moral e ético de trabalhar para a educação tenha qualidade, não somente ministrando os conteúdos mínimos, mas investindo nas potencialidades dos alunos, desenvolvendo sua capacidade reflexiva. Essa atitude tornará possível à escola o cumprimento de seu papel social de transmissão dos conteúdos historicamente acumulados aos filhos oriundos das classes populares.

### Referências

ARIÈS. P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. v. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. Senado Federal: Centro Gráfico, 1990.

CANDEIAS, A. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. Revista **Educação & Realidade**, v. 20, n.1, jan/jun. 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARNOY, M. LEVIN, H. **Escola e trabalho no Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção prospectiva; 5)

DALLARI, D de A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 19-42.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FALEIROS, V.P. **Infância e Adolescência: trabalhar, educar, assistir, proteger.** **Revista Agora**, ano I, no 1 outubro de 2004 – ISSN – 1807-698 X.

\_\_\_\_\_. **O que é política social.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. (org). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, C. **Caminhos da adoção.** São Paulo: Cortez, 1995.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MARCHESI, Á. Mudanças sociais e mudanças educacionais na América Latina. In: **Educação na América Latina e no Caribe: análise de perspectivas.** Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, pp. 97-112.

MARCÍLIO, M.L. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva.** N.7. Niterói:EdUFF, 2003. p.11- 18.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo, EPU USP, 1974.

OZGA, J. **Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação.** Porto: Porto, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 201-263.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.



\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCOTTO, A. **A Inclusão Escolar na Rede de Ensino Estadual**. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=004](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=004)>. Acesso em: 24/10/2005.

SILVA, E. R. A. S. (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. IPEA/CONANDA, 2004.

SINGER, P. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 191-264.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. Disponível em //http://www.scielo.br//. Acesso em 01 ago. 2006

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457-468.

*Recebido em 01/07/2016*

*Versão corrigida recebida em 01/07/2016*

*Aceito em 15/08/2016*

*Publicado online em 24/02/2017*