

**A POLÍTICA EDUCACIONAL E O CONTEXTO ESCOLAR:  
REVISITANDO O SENTIDO DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA  
PARA ALÉM DA PANDEMIA**

**EDUCATIONAL POLICY AND THE SCHOOL CONTEXT:  
REVISITING THE MEANING OF CITIZENSHIP EDUCATION  
BEYOND THE PANDEMIC**

**POLÍTICA EDUCATIVA Y CONTEXTO ESCOLAR: REVISANDO EL  
SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA MÁS ALLÁ DE LA  
PANDEMIA**

**Carina Copatti**<sup>1</sup>  
**Patricia Carlesso Marcelino**<sup>2</sup>  
**Rosana Cristina Kohls**<sup>3</sup>

**Resumo**

No contexto educacional, em especial na escola pública, ampliam-se e agravam-se problemas em todos os níveis e modalidades de ensino, o que nos desafia a pensarmos as interfaces que precisam nortear a relação entre políticas educacionais, educação escolar, globalização e cidadania para dar conta das necessidades oriundas desse contexto. Essa reflexão tem por base uma análise qualitativa, quanto à abordagem do problema; reconstrutiva, crítica e hermenêutica, quanto ao objetivo; e, bibliográfica, com relação aos procedimentos, os quais se ancoram em autores vinculados à temática e, convida-nos a refletir sobre as relações entre as políticas educacionais e o contexto escolar, suas transformações no cenário atual e suas possíveis contribuições para a efetivação do direito à educação de qualidade e à formação cidadã dos sujeitos, marcado e transformado pela pandemia da Covid-19.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Educação escolar; Globalização.

**Abstract**

In the educational context, especially in the public school, problems in all levels and modalities of education are amplified and aggravated, which challenges us to think about the interfaces that need to guide the relationship between educational policies, school education, globalization, and citizenship in order to meet the needs arising

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUI-RS), com Pós-doutorado em Políticas Educacionais (UFFS). Professora Adjunta no Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0485-388> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6743856187041578>. E-mail: [carina.copatti@gmail.com](mailto:carina.copatti@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo-RS, linha de pesquisa Fundamentos da Educação. Membro dos Grupos de Pesquisa GEPES, GEEDE e NUPEFE (UPF-RS) e Grupo de Estudos Práxis, Docência, Educação e Sociedade (UNIJUI-RS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9084-1182> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0958512367514581>. E-mail: [patriciacarlessowellness@gmail.com](mailto:patriciacarlessowellness@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UPF-RS), Secretária de Educação da Rede Municipal de Educação de Novo Cabrais-RS. Membro dos Grupos de Pesquisa GEPES (UPF-RS) e GPForma (UFMS-RS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3912-0133> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4579536490473749>. E-mail: [rosanacrisk@gmail.com](mailto:rosanacrisk@gmail.com)

from this context. This reflection is based on a qualitative analysis, regarding the problem approach; reconstructive, critical and hermeneutic, regarding the objective; and bibliographic, regarding the procedures, which are anchored in authors linked to the theme and, invites us to reflect on the relationships between educational policies and the school context, its transformations in the current scenario and its possible contributions to the realization of the right to quality education and citizenship training of the subjects, marked and transformed by the Covid-19 pandemic.

**Keywords:** Educational policies; School education; Globalization.

### Resumen

En el contexto educativo, especialmente en la escuela pública, se amplifican y agravan los problemas en todos los niveles y modalidades de la educación, lo que nos desafía a pensar en las interfaces que deben guiar la relación entre las políticas educativas, la educación escolar, la globalización y la ciudadanía para responder a las necesidades derivadas de este contexto. Esta reflexión se basa en un análisis cualitativo, en cuanto al planteamiento del problema; reconstructivo, crítico y hermenéutico, en cuanto al objetivo; y bibliográfico, en cuanto a los procedimientos, que se anclan en autores vinculados al tema y, nos invita a reflexionar sobre las relaciones entre las políticas educativas y el contexto escolar, sus transformaciones en el escenario actual y sus posibles aportes a la realización del derecho a la educación de calidad y a la formación ciudadana de los sujetos, marcados y transformados por la pandemia del Covid-19.

**Palabras clave:** Políticas educativas; Educación escolar; Globalización.

### Introdução

O atual contexto, marcado pela intensificação da globalização e a pandemia da Covid-19, evidencia um conjunto de problemas sociais e econômicos, os quais ameaçam o modelo de vida democrático. Neste texto, trazemos um enfoque sobre a escola pública, a qual vem sofrendo com a diminuição de investimentos, congelamento de verbas, além de outros problemas de ordem social e econômica agravados pela pandemia da Covid-19, os quais ampliam a pobreza, o desamparo social e crises de várias ordens.

Dessa maneira, há, atualmente, desafios no sentido de ampliar a relação entre educação, democracia e desenvolvimento humano, no intuito de fortalecer a formação para a cidadania. Sendo assim, parece-nos pertinente que se estabeleçam diálogos, reflexões e ações que auxiliem na busca de alternativas e, quiçá, caminhos para a garantia da democracia e a ampliação da justiça social.

Nesse sentido, são inúmeros os desafios ainda presentes na sociedade brasileira no que tange ao atendimento à educação escolar e a garantia de sua qualidade. Isto pois, seu caráter público, gratuito e acessível a todos, defendido no contexto da redemocratização do país e evidenciado na Constituição Federal de 1988<sup>4</sup>, não tem sido efetivamente garantido.

---

<sup>4</sup> No artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, de 1988, refere que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Conforme Cury (2002) o direito à educação escolar, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política, o que requer que analisemos, no contexto atual, em que medida a educação escolar tem sido garantida e por que a qualidade necessária para a formação dos sujeitos como cidadãos permanece inacessível para milhares de pessoas, o que faz com que esse direito não seja uma garantia para todos.

Diante dessas premissas iniciais, tem-se como objetivo central refletir sobre as relações entre as políticas educacionais e o contexto escolar, suas transformações no cenário atual e suas possíveis contribuições para a efetivação do direito à educação de qualidade e à formação cidadã dos sujeitos, marcado e transformado pela pandemia da Covid-19.

O texto utiliza-se de uma análise qualitativa, quanto à abordagem do problema; reconstrutiva, crítica e hermenêutica, quanto aos objetivos, e bibliográfica, com relação aos procedimentos, os quais se ancoram em autores vinculados com a temática. Sendo assim, está organizado em dois momentos: o primeiro, aborda aspectos da globalização, pandemia Covid-19 e as influências na educação e, o segundo momento envolve a dimensão das políticas educacionais, formação cidadã e a resignificação da educação escolar no sentido de pensar possibilidades para a melhora desse cenário.

### **Globalização e Educação em tempos de Pandemia da Covid-19**

No contexto de redemocratização do Brasil, na década de 1980, vimos a aprovação do documento da Constituição Federal, o qual, pela primeira vez, trouxe a perspectiva de atuação dos entes federados (União, estados, distrito federal e municípios) na garantia do direito à educação de qualidade aos brasileiros, efetivando, através do artigo 6º desta Constituição, a educação enquanto um dos direitos sociais, junto com a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Conforme Cury (2002, p. 259):

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou

esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

No entanto, à medida que as políticas sociais ganharam novos contornos em busca da garantia de tal direito, por meio de diferentes documentos legais<sup>5</sup>, foi sendo ampliada a atuação de grupos ligados ao mercado, que passaram a influenciar as decisões que envolvessem a educação em distintos países subdesenvolvidos, dentre os quais o Brasil, o que ocorreu, por exemplo, pela atuação do Banco Mundial na definição de metas para a educação nacional.

Nesse sentido, conforme Pasinato e Fávero (2020), a diminuição de verbas públicas para as áreas sociais apresenta como condicionalidade imposta pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) aos países devedores, a necessidade de defender as reformas educativas articuladas às transformações do capitalismo, o que, conforme Shiroma (2018, p. 96), “foi amplamente difundido para justificar as privatizações, o encolhimento do espaço público e patrocinar a investida do privado nos setores não-exclusivos do Estado, como a educação e saúde pública”.

Desse modo, as dinâmicas sociais, econômicas e políticas decorrentes desse processo tem, nas últimas décadas, reverberado em transformações no contexto educacional e na definição das políticas educacionais, tanto a nível mundial quanto em nosso país, as quais atualmente evidenciam a atuação de diferentes atores, amparados na racionalidade neoliberal, o que dificulta a efetivação do direito à educação de caráter público, nas instituições escolares.

Pasinato e Fávero (2020, p. 904), afirmam que as políticas neoliberais estão presentes nas políticas educacionais e concretizam o “*modus operandi*” do neoliberalismo nas instituições escolares. Tais políticas vem se inserindo no interior do sistema educacional e denotam “[...] as relações mercantis de concorrência, onde a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no âmbito econômico e funcionar de forma similar ao mercado.” Tal processo pode ser evidenciado, por exemplo, na implementação da proposta do

---

<sup>5</sup> Isso pode ser evidenciado, por exemplo, por meio de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, sob a Lei 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, sob a Lei no 8.069/1990), a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar (Lei 10639/2003) e ampliada pela lei 11.645/2008 ao considerar a necessidade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

Novo Ensino Médio e no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz como centralidade “o direito à aprendizagem”, a perspectiva de “aprender a aprender”, utilizando competências e habilidades como centralidade, o que, muitas vezes pode comprometer, também, o direito à educação e o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade de modo mais amplo, os quais contribuem para a formação humana, para construir e tecer relações com a vida e a realidade dos sujeitos que constituem a escola e compõem a sociedade.

Além das dinâmicas evidenciadas em decorrência da racionalidade neoliberal na educação, tem-se percebido, um aumento nos cortes de recursos destinados à área social, de modo significativo para a educação. E, ainda, tem sido ampliado um modelo de “globalização perversa” (Santos, 2000), cuja dinâmica atende as necessidades das grandes empresas e corporações, com ações voltadas ao lucro, mantendo e agravando as desigualdades sociais. As consequências desse processo evidenciam a ampliação da degradação da natureza, a exploração cada vez maior da mão de obra dos trabalhadores, o aumento do desemprego, dos problemas sociais e, também, dos discursos que visam a desqualificação da educação em seu caráter público, além de ataques à ciência e a diminuição dos direitos sociais historicamente conquistados pela população.

Desse processo em curso, o resultado é o alto preço da desumanização, pois, pela forma como temos lidado, especialmente com aqueles valores que promovem a dignidade humana: bondade, civilidade, compaixão, empatia, afetividade, respeito, solidariedade, entre outros, estamos a conviver em um mundo que promove a desesperança ao invés de alimentar sonhos e expectativas de um futuro que nos conduza à ideia de um tempo de bem estar e felicidade. Portanto, um mundo em que as formas de viver e conviver precisam ser revisitadas. Isso tem a ver com formação, tem a ver com educação (Kohls, 2019).

Tal processo traz à tona, para além da desconstrução de um projeto de vida democrático, a desconstrução de um projeto de nação, no que tange ao desenvolvimento social, econômico e cultural. Do contrário, tem-se acompanhado um projeto articulado de desmonte de direitos socialmente adquiridos a duras penas e um processo que, como efeito da globalização, da racionalidade neoliberal e conservadora, retira dos sujeitos o direito à formação humana, à sensibilidade e à existência em suas diversidades.

Entenda-se que democracia é mais do que um regime ou uma forma de governo. Democracia aqui entendida como um modelo de vida, que por ser democrático, pauta-se nos princípios da equidade, do respeito, da participação e, em especial, da justiça social. Conforme Dewey (1979, p. 93), “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Nesse sentido, um modelo de vida democrático caracteriza-se por uma forma de viver em que as diferenças não significam a impossibilidade de relações éticas e coerentes com valores humanitários e a dignidade humana.

No entanto, não é somente uma crise na própria democracia que se torna cada vez mais evidente, mas também uma crise em matéria de educação, crise esta que tem sido gestada a partir dos parâmetros criados por determinados grupos organizados pela iniciativa privada<sup>6</sup>, os quais tem atuado na definição de mudanças na educação visando deslegitimar o seu caráter público, sob iniciativa do Estado.

Nussbaum (2010), se refere à crise em matéria de educação como aquela mais prejudicial para a garantia de um futuro democrático. Ao se referir de modo mais específico à realidade estadunidense, a autora nos remete a pensar sobre o contexto brasileiro, onde tal crise da educação, por vezes, só é percebida quando se trata da educação pública. Entretanto, há no contexto geral, tanto da educação pública quanto privada, lacunas na formação dos estudantes, uma vez que a educação como um todo segue alinhada aos princípios neoliberais, que priorizam o desenvolvimento de um modelo de formação voltada ao mercado, em detrimento de uma formação humana e cidadã. Nesse contexto, distintos tem sido os desdobramentos e os desafios evidenciados nesta crise, a qual foi ampliada pela Pandemia da Covid-19.

Alguns dados nos auxiliam na análise da amplitude do que já é possível detectar como consequência dessa pandemia, a considerar os dados apontados na nota técnica sobre os impactos da pandemia na alfabetização de crianças:

---

<sup>6</sup> Peroni, Caetano e Lima (2017), consideram que a educação, como parte de um projeto de nação, é disputada por visões antagônicas, tanto no sentido da sua direção, quanto na execução. Diferentes formas de privatização vêm ocorrendo a partir e/ou como consequência das reformas da gestão pública, instituindo reformas educativas de forma global. Dentre os grupos de caráter privado destaca-se a influência da Fundação Lemann, Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e Movimento Todos pela Educação.

Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021. Esse impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever chegaram a 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que, em 2019, eram de 28,8% e 28,2%. Entre as crianças brancas, o percentual passou de 20,3% para 35,1% no mesmo período. Também é possível visualizar uma diferença relevante entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do país. Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, por outro lado, o aumento foi de 11,4% para 16,6% (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021, p. 70).

Em se tratando do contexto educacional, segundo Boaventura de Sousa Santos (2020), ocorreram inúmeros desdobramentos e, no caso brasileiro, isso ocorreu tanto na educação básica quanto na educação superior. De todos os aspectos, o ensino remoto, implementado urgentemente em plena pandemia da Covid-19, sem uma cuidadosa organização, estruturação, formação e apoio aos docentes e discentes, traz à tona as desigualdades e impossibilidades de acesso aos conhecimentos por grande parte das crianças, evidenciando essa nova modalidade de exclusão: o não acesso aos recursos tecnológicos e, ainda, o não atendimento a um padrão mínimo de qualidade necessário à formação dos sujeitos, que reverbere em uma formação cidadã mais plena e socialmente engajada. Ficou evidenciado, ainda, que:

A existência de recursos tecnológicos nos domicílios rapidamente se configurou como um fator de exclusão. Os dados mais recentes sobre o acesso a equipamentos de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) mostram que 99% dos domicílios da classe A tem acesso à internet, item disponível para apenas 40% dos domicílios das classes D e E (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021, p. 16).

Os dados mencionados evidenciam a realidade vivenciada durante a pandemia, aonde, por vezes, muitas famílias sem recursos financeiros, em meio a um cenário de desemprego, miséria, fome e exclusão social, não tiveram condições de oferecer acesso a equipamentos e conexão de internet às crianças e/ou adolescentes em suas casas. Esse processo ampliou as diferenças de acesso à educação e evidenciou as desigualdades presentes em nosso país.

Apesar de as escolas não atenderem presencialmente os alunos, buscaram alternativas de manter um mínimo de atendimento e acesso aos conhecimentos, que por meio de aulas remotas ou através do envio de materiais impressos aos estudantes. No entanto, nesse período,

ocorreu um aumento de crianças com desvio idade/série, semialfabetizadas e sem domínio pleno da leitura e da escrita, com dificuldades de interpretação e de raciocínio lógico.

É possível acompanhar dados sobre esses aspectos através de indicadores educacionais do Ministério de Educação, divulgados por meio do site INEP. Segundo estes dados, as taxas de distorção idade-série, divulgadas em 2019, apresentam que no Ensino Fundamental anos iniciais há um gradativo aumento em cada ano, sendo de 2,8% no 1º ano, 4,3% no 2º ano, 11,7% no 3º ano, 15,4% no 4º ano, chegando a 17,4% no 5º ano do ensino fundamental. No Ensino Fundamental – Anos Finais, isso se torna ainda mais preocupante, tendo em vista que no 6º ano a taxa chega a 24,3%, no 7º ano a taxa é de 24,6%, no 8º ano a taxa é de 23,1% e no 9º ano a taxa alcançou 21,3% de distorção idade-série.

De tal maneira, temos hoje um verdadeiro abismo entre aqueles que tem maior acesso aos processos educativos e aqueles que não tem garantidos seus direitos à educação de qualidade. Libâneo (2012), ao abordar o dualismo perverso evidenciado na construção de modelos de escolas para ricos e escolas para pobres:

[...] As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino). (Libâneo, 2012, p. 23).

As afirmações do autor deixam evidente os desafios de garantir, no contexto em que vivenciamos a Pandemia da Covid 19, uma educação de qualidade para todos, que não seja um privilégio de alguns. Desse modo, a discussão acerca da educação no cenário atual, segundo Reis (2020), não pode ignorar as desigualdades socioeconômicas e étnico-culturais, tampouco a cultura de privilégios de etnia, classe, território, que opera em benefício de alguns grupos e impede que transformações estruturais, coletivas e democráticas, revertam a lógica de desumanização e de (des)vantagens em curso no país.

Nesse sentido, há que se pensar caminhos no sentido de contribuir para a ressignificação da educação escolar em um contexto marcado pela globalização e a pandemia,

as quais perpassam, não somente o espaço da escola, mas a dimensão das políticas educacionais, questão esta a qual nos deteremos no tópico a seguir.

### **Políticas educacionais, formação cidadã e a ressignificação da educação escolar**

Ao destacarmos os riscos sociais do afastamento de um projeto de sociedade que prime por um modelo de vida democrática, e, tendo em vista que a realidade que estamos vivendo, desnuda um cenário por vezes caótico, cujos protagonistas são sujeitos que atuam sob a ótica neoliberal e conservadora. Nesse sentido, se torna premente a reflexão sobre em que medida a educação escolar tem contribuído para a formação cidadã e o exercício democrático.

Considere-se o fato de que em termos documentais tem-se produzido um referencial significativo, nos quais se evidenciam princípios para uma educação humanizadora, democrática e cidadã, considerando a formação integral do sujeito. Efetivamente esse processo se iniciou com a Constituição Federal de 1988 e teve continuidade em documentos de legislação dela derivados, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre outros. Ou seja, há pelo menos três décadas tem-se buscado institucionalizar uma política de educação de qualidade, como direito subjetivo de todo cidadão e que seja efetivada sob bases democráticas. Entretanto, as dinâmicas que perpassam as definições políticas, os investimentos públicos e, ainda, a dimensão escolar, carecem de ações efetivas de forma que se objetivem na prática.

Horta (1998, p. 9-10) considera que:

A garantia do direito e o planejamento de políticas públicas na área social em uma perspectiva civil democrática exigem, necessariamente, a participação organizada da sociedade civil, para reivindicar o seu atendimento efetivo. Assim, o direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento na justiça e nas ruas e praças, se necessário.

Sendo assim, entende-se que mesmo avançando no âmbito da legislação, os desdobramentos das políticas educacionais de cunho democrático e de formação para a cidadania ainda não foram efetivados de modo amplo, uma vez que mesmo sendo indicados

na legislação, há distintas influências e implicações no seu desenvolvimento. Essas influências advêm de discursos de caráter mercantilista e pragmático oriundo de grupos e segmentos que tem conquistado espaço significativo de atuação, inclusive interferindo nas políticas educacionais constantes nos documentos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Conforme Cury (2002), as classes dirigentes, ao ocuparem os aparelhos de Estado, se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobe dimensões mais amplas da cidadania para todos.

Nesse contexto, Rolim (2021), destaca que o princípio constitucional referente à garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Inciso I, artigo 206 da CF) expõe o grau dos desafios históricos dos defensores do projeto de educação pública de qualidade, diante das profundas desigualdades tributárias entre estados e municípios e do avanço da lógica da lucratividade. Assim, conforme a autora, o financiamento das políticas educacionais torna-se o epicentro das disputas entre o projeto de educação pública de qualidade para todos, considerado o único capaz de promover a emancipação humana e a formação para a democracia, e o dos privatistas, estes que veem na educação um serviço rentável.

Ao identificar o caráter conflituoso e dual que envolve as políticas educacionais, é interessante também um olhar atento com relação às políticas que influenciam a organização e a definição de currículo nas escolas, a exemplo das atuais decisões referentes à aprovação de uma base nacional comum aos moldes da BNCC, cuja perspectiva recai sobre o direito à aprendizagem, mobilizando competências e habilidades. Ainda, pela Reforma do Ensino Médio e a definição de itinerários formativos, perspectiva que limita o acesso dos estudantes a conhecimentos de algumas áreas, principalmente nas artes e humanidades.

Conforme Ferretti (2018, p. 33):

A flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 deixa a impressão de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável quanto o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho pautam-se por esse olhar, reduzindo a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho à preservação do ambiente sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais que ocorrem no país. Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem

como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes.

Outro aspecto se refere aos investimentos que são repassados às escolas e sobre os cortes de orçamento, como evidenciado pela aprovação da PEC 95, em 2016, e as posteriores restrições orçamentárias derivadas da situação de crise econômica, política e relacionada à pandemia da Covid-19. Segundo Oliveira e Silva (2018, p. 254):

Em 2016 o governo federal propôs Emenda à Constituição referente ao Novo Regime Fiscal; o documento tramitou como Projeto de Emenda Constitucional, PEC 241/2016, na Câmara Federal, como PEC 55/2016 no Senado Federal, sendo promulgado como Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016. A iniciativa estabelece limites para as despesas primárias correspondentes à inflação do ano anterior, corrigidas pelo IPCA, Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo. Fica, assim, estabelecida a desvinculação orçamentária para a Educação e Saúde. A medida entra em vigor por duas décadas, podendo ser corrigida a partir do décimo ano.

A partir da consolidação dessa Emenda Constitucional, fica claro que, por parte do governo federal, há certo descuido com relação à garantia da qualidade da educação. Essa redução se dá, justamente, em um contexto pandêmico, o qual evidenciou as desigualdades sociais, de acesso às tecnologias e ao conhecimento, ampliando as distâncias entre ricos e pobres, comprometendo, assim, de forma significativa, os investimentos na educação pública nas duas próximas décadas.

Diante desse cenário, cabe a reflexão quanto à atuação dos professores e gestores de escola nesse processo dinâmico e contraditório, e a sua condição de pensar, participar e fazer acontecer as políticas públicas. Mainardes (2018), contribui ao dizer que a política educacional demanda conhecimento das legislações e do contexto onde a política será implementada, pois, trata-se de um processo complexo e que demanda alto grau de reflexividade sobre o problema, as demandas, os resultados e/ou efeitos e as consequências materiais para diferentes sujeitos e para classes sociais distintas. Nesse sentido, compreender as dinâmicas das políticas educacionais envolve o autorreconhecimento dos profissionais da educação sobre a importância da sua participação, a qual requer a garantia de espaços de

estudo, análise e reflexão, efetivando sua atuação na definição das políticas educacionais relacionadas ao fazer pedagógico, compreendendo a educação pública enquanto espaço formal de construção de saberes, conhecimentos, humanismo e sensibilidade.

Embora tenhamos enfrentado historicamente dificuldades na efetivação de uma educação emancipadora e humanizada, e temos visto um processo cada vez mais intenso de desprezo pelo seu caráter público, é importante reafirmar que o processo educativo é uma possibilidade de transformação social, como nos alertava Paulo Freire (1987), ao dizer que a educação não transforma o mundo, mas muda pessoas e estas podem transformar o mundo.

Está posto, nesse sentido, o grande desafio a ser protagonizado pelos professores e demais sujeitos que atuam nas escolas e pelos pesquisadores da educação, uma vez que contraditoriamente ao ideal freiriano de uma educação transformadora e humanizadora, na prática tem-se evidenciado uma educação que serve ao repasse de informações. Nesse sentido, o objetivo principal tem sido atender aos interesses do mercado e a manutenção do status quo, em detrimento de uma formação que vise a construção de saberes e conhecimentos de forma crítica, reflexiva e sensível, capaz de promover a autonomia e a emancipação do sujeito. Sendo assim, Kohls (2019) evidencia que a fragilidade democrática é a consequência imediata de um tipo de sociedade que tem produzido seres humanos fragilizados na sua própria humanidade e na sua própria consciência enquanto cidadão.

Tais afirmações permitem inferir que as políticas educacionais se constituem pela atuação do Estado, mas podem sofrer influências de distintos atores sociais e grupos com interesses divergentes. Nesse contexto, Ball, Maguire e Braun (2016) consideram a importância das práticas a partir das quais as políticas são colocadas em ação no cotidiano das escolas. Os autores compreendem a política como desdobramento microfísico e os professores como elaboradores de sentidos, os quais interpretam essas políticas e podem ressignificá-las ou podem rejeitá-las em parte, à medida que não as integrem em seus processos de atuação.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), a escola está no centro da atuação da política, mas não se constitui como uma entidade simples, por isso entende-se que as escolas precisam ser compreendidas em suas singularidades, contextos, diversidades, perspectivas de atuação. Os autores (2016) consideram, ainda, que as escolas não são uma peça só, mas redes compostas de grupos diferentes de pessoas, de artefatos e de práticas. Essa ideia apresentada

traz a dimensão dos debates e dos embates que existem não somente no contexto de criação e proposição de políticas, mas também das dinâmicas que ocorrem no contexto escolar, onde tais políticas são recontextualizadas e colocadas em movimento.

Diante disso, há que se considerar um aspecto limitador à efetivação das políticas públicas de educação quando são mantidas lacunas nas proposições destas, as quais não contemplam as demandas que envolvem justiça social, inclusão, equidade, respeito às diferenças e garantia efetiva da qualidade dos processos educativos, dentre outras. Por outro lado, há escolas e professores que, mesmo em contato com políticas democratizantes, negligenciam as possibilidades de sua execução na prática. Neste sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201) afirmam que:

Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros, que habitam várias maneiras de ver com diferentes formas de "formação", histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos profissionais.

Diante de situações e realidades diversas, a atuação da escola em sua função social de transformação e humanização, precisa constituir-se como espaço de consciência, de ação dialógica e ética, de atuação colaborativa, efetivando-se como um lugar de resistência diante de um cenário de fragilização de todos os processos que conduzem a uma formação sensível, democrática, em que os sujeitos, conscientes de si e da sua atuação no mundo, participem ativamente em busca daquilo que é justo para todos. Copatti e Pereira (2021) consideram que a escola como instituição educacional, precisa dar condições para apropriação da cultura e da ciência que historicamente vem sendo acumulada pela sociedade e, diante disso, proporcione uma visão crítica aos estudantes das diferentes classes sociais, para que possam reconhecer sua cultura, valorizar as diversidades, exercer seu papel na resolução de situações que demandem mudanças sociais.

Conforme Marcelino e Fávero (2021), existe a necessidade de um reinvestimento na educação com um sentido e significado humanista, sensível e colaborativo, compreendendo as possibilidades para a garantia do direito a uma educação de qualidade nas escolas públicas do país. O que requer, também, tempos e espaços de formação docente com investimentos adequados e uma constante ação dialógica, no intuito de ampliar conhecimentos e significar

sua atuação política na interação com leis, decretos, normas e outros movimentos das políticas educacionais que chegam, por vezes, de modo impositivo às escolas.

Diante de tamanhos desafios que envolvem as políticas educacionais e a escola, Ball, Maguire e Braun (2016), consideram que a atuação política não é um processo simples e racional, por isso defendem que não é possível produzir um modelo linear de prática de atuação ou qualquer história simples de política a ser seguido nas escolas. Esse processo envolve, portanto, a participação ativa, consciente, crítica e sensível que viemos defendendo ao longo deste escrito, à medida que afirmamos a centralidade do caráter público da educação, a função social da escola ao garantir a qualidade dos processos educativos e a formação para a cidadania.

Cabe a todos nós, inseridos nestes espaços, defender a educação enquanto bem público e direito universal, e, também, como processo pelo qual se constroem relações humanas, se preserva a democracia e se efetiva a justiça social.

### **Considerações finais**

As reflexões que viemos tecendo neste escrito, buscam chamar a atenção para a consciência social, histórica e política necessária a todos os atores envolvidos com a educação, no intuito de reconhecer a dimensão das políticas educacionais que influenciam a escola, sua dimensão pedagógica e sua função social como garantia da preservação de um modelo de vida democrático. Tais processos mantêm-se como desafios em um país que não tem investido de modo efetivo na formação inicial e continuada de seus professores e na garantia de recursos necessários para que políticas inclusivas se tornem realidade.

Sendo assim, a educação proposta no contexto das escolas públicas, diante dos desafios atuais envoltos em crise, precisa ser problematizada e repensada nas dimensões social, política, econômica. É necessário, também, atuar diante das dinâmicas sociais que perpassam o país em um contexto de pandemia, de cortes orçamentários e de ampliação da atuação de grupos de caráter privado e mercantilista atuando na definição de políticas educacionais e da sua implementação nas instituições escolares.

Defende-se a participação ativa, consciente e propositiva dos professores e equipes gestoras na produção, interpretação, análise, ressignificação e implementação das políticas

educacionais, compreendendo os processos que envolvem a sociedade, a globalização perversa evidenciada de modo cada vez mais intenso, e, ainda, os desafios que persistem e se agravaram no contexto da pandemia da Covid-19 e que requerem novas ações mediante o quadro preocupante de defasagem de conhecimentos que atingem um elevado percentual de crianças no país.

Dessa forma, trata-se de um cenário complexo e desafiador, o qual exige uma postura comprometida e posicionada de todos aqueles que pensam, definem e executam os processos educacionais e as políticas públicas, visando oportunizar perspectivas de uma vida democrática em uma sociedade que se quer cidadã, ética, equitativa e justa, e que, portanto, não pode permanecer indiferente às necessidades educacionais e sociais.

### Referências

- Brasil. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. (2020). Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. acesso em 15, jan, 2022.
- Brasil. *Constituição Federal*. (1988). Brasília -DF. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado\\_EC%20116.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20116.pdf). Acesso em 25 fev., 2022.
- Ball, S.; Maguire, M.; Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Copatti, C. Pereira, A. M. de O. (2021). Inclusão social e cidadania: contribuições da Geografia e da escola. In: Portugal, J. F. Oliveira, S. S. de. *Geografia, educação e diversidade*. Bahia: EDUFBA.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho.
- Dewey, J. (1979) *Democracia e Educação: Introdução a Filosofia da Educação*. São Paulo, SP: Nacional.
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Ensino de Humanidades. Estud. av.* 32 (93). May-Aug. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Horta, J. S. (1998). Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*. n. 104. p. 5-34, jul.

- Kohls, R. (2019). *Ensino superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática: reflexões a partir do pensamento de Martha Nussbaum*. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, (1), 13-28.
- Mainardes, J. (2018). Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, v. 4 (1), jan.-abr., 186-201.
- Marcelino, P. C.; Fávero, A. A. (2021). “Criar capacidades” para a sensibilidade e a humanização em meio à pandemia da covid-19: reflexões a partir de Nussbaum e Agamben. IN: *Revista Olhar de Professor*, v. 24 (1), 1-19. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 25 de janeiro de 2022.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Oliveira, C. Silva, G. (2018). O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. *RBPAE* - v. 34, n. 1, p. 253 - 269, jan./abr. 2018. Acesso em 15 fev., 2022.
- Pasinato, D. Fávero, A. A. (2020). As políticas neoliberais no brasil: sua influência na educação básica e superior. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v.15, n.3, p.903-928, jul./set., 2020. Acesso em 05 fev., 2022.
- Peroni, V., Caetano, M. & Lima, P. de. (2017). Reformas educacionais de hoje - As implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 12 jan. 2022.
- Reis, D. dos S. (2020). Coronavírus e debates educacionais: reposicionado o debate IN: *Revista Olhar de Professor*. Ponta Grossa, v. 23(1), 1-5. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 15 ago., 2020.
- Rolim, R. M. G. (2021). A Política de Fundos no financiamento da Educação Básica: considerações acerca do fortalecimento do projeto de educação pública de qualidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*. 10 (1), 54-74.
- Santos, B. de S. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Almedina: Coimbra.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*. São Pauto: Record.
- Shiroma, E. (2018). Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago. Acesso em 22, fev. 2022.

Recebido: 16/11/2021

Aceito: 28/02/2022

Publicado: 21/03/2023

**NOTA:**

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.