

POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM: NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Marlei Dambrós – Universidade Federal da Fronteira Sul*
Neide Cardoso de Moura – Universidade Federal da Fronteira Sul*
Rosileia Lucia Nierotka – Universidade Federal da Fronteira Sul*
“Agência Financiadora: não contou com financiamento”

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo central analisar a relação entre as políticas educacionais e os processos de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva crítica, tendo em vista a possibilidade de uma educação de qualidade. Pretende-se verificar a que tipo de conhecimento as atuais políticas educacionais estão se propondo, e como pensar uma educação emancipadora, que considere os processos de ensino e aprendizagem. Essa investigação realizou-se numa perspectiva bibliográfica e com uma breve análise do Documento-referência da Conae/2014. Este estudo foi desenvolvido em três etapas: a primeira delas faz uma breve contextualização do cenário atual das políticas educacionais diante de uma agenda neoliberal, que analisa o conhecimento não como um bem público, mas na lógica de mercado. Num segundo momento, são apresentadas algumas concepções de ensino e aprendizagem, com ênfase em perspectivas pedagógicas, com foco na reflexão e transformação da realidade educacional. E, por fim, sinalizam-se alguns desafios para uma educação de qualidade nas políticas educacionais. Foram analisadas algumas proposições contidas no documento da Conae/2014, mais especificamente no Eixo IV sobre a “Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem”. Como consideração preliminar deste estudo aponta-se a importância da articulação das políticas educacionais como um processo democrático e emancipatório de aprendizagem, para além dos propósitos competitivos, da lógica mundial globalizada.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino e aprendizagem. Educação de qualidade.

Introdução

O desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras emergiu no país acompanhando o desenvolvimento das políticas econômicas que compunham cada momento histórico. É de interesse, neste enfoque, compreender como se desenvolveram as políticas educacionais presentes, a partir dos anos 90, a influência dos organismos internacionais e da política neoliberal. Partindo da contribuição de diferentes autores que analisam criticamente o desenvolvimento das políticas educacionais, o ensejo é de perceber o caráter dualista e competitivo presente nos processos de ensino/aprendizagem, e como isso tem reduzido o papel da escola, que por vezes se constitui como mais um espaço de injustiça social.

A luz de uma concepção democrática de educação apresentam-se alguns desafios que se situam opostamente às perspectivas neoliberais, e que propõem uma educação que contempla, além dos aspectos formativos, o ensino e a aprendizagem como um processo, o desenvolvimento de habilidades críticas e de intervenção no contexto social em que se situa. Para uma educação emancipadora, considera-se o contexto de educação com qualidade aquela que contribui para os aspectos emancipatórios dos sujeitos sociais na sua totalidade.

Um panorama atual das políticas educacionais

As políticas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990, no Brasil, encontram-se fortemente influenciadas pela lógica da globalização neoliberal. Nessa perspectiva, os objetivos econômicos se sobrepõem a uma educação emancipatória e a produção do conhecimento está voltada para uma lógica competitiva (LIBÂNEO, 2012).

Nesta direção, Marilena Chauí faz a reflexão de que houve uma mudança, a partir da década de 1970, na forma de acumulação do capital, passando para um modelo de acumulação flexível. O Estado então passa a não mais ser o agente econômico para a regulação do mercado e provedor de investimentos para garantir políticas e direitos sociais, mas sim, o capitalismo passa a regular o mercado e também as políticas sociais, dispensando a presença estatal. Nesse sentido “[...] a ideia de direitos sociais ou políticos tende a desaparecer, porque o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria a que têm acesso apenas os que tem poder aquisitivo para adquiri-la”. (CHAUÍ, 1999, p. 31).

De acordo com a autora, o neoliberalismo se apresenta como uma ideologia, um imaginário social e seu principal subproduto é a ideologia pós-moderna, esta que se caracteriza e toma a realidade como “[...] a fragmentação econômico-social e a compreensão espaço-temporal gerada pelas novas tecnologias e pelo percurso do capital financeiro. [...] corresponde a uma forma de vida determinada pela insegurança e violência institucionalizada pelo mercado”. (CHAUÍ, 1999, p. 33). Diante dessa nova forma de acumulação do capital, a mão-de-obra se torna cada vez mais obsoleta, o desemprego é estrutural, em que o sistema opera não mais com a inclusão, mas com a exclusão da sociedade no mercado de trabalho e no consumo. Há um aumento das terceirizações e das privatizações, o capital financeiro e o monetarismo tornaram-se o centro do capitalismo.

Diante desse contexto, conforme enfatiza Lima (2012), a educação torna-se menos um bem público e mais um serviço, um bem privado a ser vendido. O autor descreve esse contexto como a “sociedade da aprendizagem”, em que a educação é reduzida a uma dimensão utilitarista, deixando de lado seu caráter mais crítico, transformador, o “seu compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa” (LIMA, 2012, p. 15).

A educação é marcada pela competitividade e isso gera cada vez mais desigualdades. Sennett (2008) caracteriza esse contexto como uma “cultura do novo capitalismo”, que introduz novos valores aos sujeitos, baseados na individualização, na capacitação e eficiência para se tornar mais competitivo. Situa a mudança de um capitalismo industrial para um novo capitalismo, baseado em relações mais flexíveis. O autor usa uma metáfora para contextualizar essa mudança, onde se partiu da chamada “jaula de ferro”, em que os trabalhadores planejavam suas carreiras por longo prazo e se passou para a lógica do “Mp3”, em que as relações produtivas são pensadas em curto prazo, são flexíveis e maleáveis.

Essa nova cultura apontada por Sennett (2008), que perpassa por várias dimensões da vida social, desafia a pensar a educação nessa sociedade conhecida como das “capacitações”, em que o conhecimento é visto não mais como um bem durável, e sim como algo flexível, em que é preciso aprender cada vez mais para competir.

A esse respeito, Libâneo (2012) também oferece contribuições para entender a educação brasileira à luz da influência de órgãos internacionais e uma perspectiva dualista da escola pública, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo, que mantém e reproduz as desigualdades sociais, tem vínculos com os acordos internacionais, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Essa Conferência produziu o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. No âmbito brasileiro, essa conjuntura influenciou diretamente as políticas educacionais nas últimas décadas. Um primeiro documento após essa Conferência foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. O conteúdo influenciou as políticas e diretrizes para a educação dos governos de Fernando

Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, tais como: universalização do acesso escolar, repasse de recursos financeiros, financiamento, descentralização da gestão, ensino à distância, sistema nacional de avaliação, Parâmetros Curriculares Nacionais, LDB etc. (LIBÂNEO, 2012).

O autor argumenta que as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representam explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos. O debate destaca o impacto negativo da influência dos organismos internacionais na educação brasileira, pois foi transformando em cartilhas a elaboração de planos de educação dos governos federal, estadual e municipal, afetando a formação de professores, as formas de financiamento, as formas de currículo, as práticas de avaliação e a organização da escola.

Lima (2012) também destaca que existe hoje um “pedagogismo” dominante, que reforça a tese de que por meio da educação é possível obter grandes mudanças sociais e econômicas. Em documentos da União Europeia, essa concepção é visível quando se fazem alusões à ideia de prosperidade na economia global acessível a todos. As universidades encontram-se cada vez mais ligadas ao mundo empresarial e sua geração de conhecimento voltada para a comercialização.

Destacam-se as profundas alterações no campo das decisões políticas em educação, na relação entre Estado e Sociedade Civil, principalmente no contexto europeu. O surgimento de novas instâncias supranacionais, agendas globais alteram a relação tradicional de educação, Estado e Sociedade Civil. Há um deslocamento da concepção de educação para a centralidade na aprendizagem individual, voltada para obter ganhos econômicos e aumento da produtividade (LIMA, 2012).

Nessa mesma direção, Dale (2004) analisa que a educação encontra-se no contexto de uma agenda globalmente estruturada, em que o Estado é influenciado por organismos internacionais, a exemplo da Unesco. Os países precisam se manter competitivos e seguem essa lógica da globalização, movida por interesses econômicos, para garantir também seus financiamentos.

Ainda, conforme aponta Dale (2004), nesse contexto neoliberal, o Estado assume novas formas de regulação, e se transforma na condição de avaliador para estabelecer metas de desempenho e distribuir seus recursos ao longo das Instituições, ou seja, sai de uma lógica de administrador das políticas passando para uma instância da gestão. E, a partir dos anos de 1990, constata-se a posição de um Estado mínimo para as políticas públicas, com a marca das privatizações e a distribuição de um conjunto de suas funções para outras instâncias da sociedade civil, na ótica da competitividade e do individualismo.

O autor Ball (2010) descreve a ideia de uma sociedade performativa, com destaque para a mercadorização do conhecimento e a para a competição. Essa lógica influencia diretamente o setor público da educação e da política social. Performatividade, segundo o autor, é definida como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (BALL, 2010, p. 38). O autor enfatiza que as performances tanto de organizações como de sujeitos individuais aparecem como medidas de qualidade, de resultados e de produtividade, e o conhecimento se transformou num status de mercadoria, adquirindo um valor de troca.

A autora Miranda (2005) também destaca alguns aspectos da educação na sociedade contemporânea, marcada por uma nova concepção de educação, ou seja, a escola constituída por um princípio de conhecimento estaria dando lugar ao princípio da “socialidade”. A autora se refere a esse princípio ao tratar da organização da escola por ciclos, onde “situa como um tempo/espço destinado à convivência dos alunos, à experiência da socialidade” (MIRANDA, 2005, p. 641). Esse princípio implica muitas mudanças na organização escolar, uma vez que o conhecimento é relegado a um segundo plano e o importante é a permanência na escola, a proteção dos riscos sociais e o desfrutar dela como um espaço de cidadania, de convivência, da formação de valores sociais.

Libâneo (2012) dialoga nessa mesma perspectiva, ao afirmar a concepção de uma escola dualista e voltada para as aprendizagens mínimas, ou seja, uma visão de escola assentada no conhecimento e outra em missões sociais, tendo como pano de fundo a perspectiva da inclusão. Para continuar competindo no mercado mundial, o Brasil vem fomentando algumas iniciativas de inclusão com vistas a resolver sua dívida histórica de um contexto de desigualdades sociais e educacionais.

A partir desse panorama geral sobre as políticas educacionais, principalmente a partir da década de 1990, mediadas pela agenda neoliberal percebe-se o quão grandes são os desafios para uma educação

emancipadora, numa perspectiva inclusiva, tendo em vista que o Estado convive com uma lógica cada vez mais privatizante, e a educação está relegada a uma condição de mercado.

Após essa breve contextualização questiona-se: como as políticas estão considerando o processo de ensino e aprendizagem escolar? Que tipo de conhecimento está sendo projetado para as gerações futuras? Trata-se de uma educação emancipadora?

Ensino e aprendizagem: para além de uma qualidade neoliberal

Diante de uma sociedade contemporânea que se apresenta com profundas transformações tecnológicas da informação em âmbito global, Libâneo (2004), com base em pesquisas e estudos, aponta algumas novas demandas formativas, tendo em vista que são exigidos, além da aprendizagem, que os estudantes possam desenvolver habilidades, capacidade de aprender, de tratar com esse mundo diferente, enfim, ter uma inteligência global, geral. O autor considera que a assimilação do conhecimento é um tipo de atividade e envolve várias etapas de ações mentais.

Nesse sentido, Libâneo (2004) situa o pensamento de Davydov (1988) para caracterizar a atividade da aprendizagem na escola, o qual afirma que a aprendizagem é a principal atividade das crianças em idade escolar. E, para que essa atividade de aprendizagem ocorra é necessário estruturar esse processo e a educação é fundamental nessa tarefa. O objetivo do ensino é o de ensinar os alunos a pensar, terem a habilidade de aprenderem por si mesmos. Davydov aponta que há muitos tipos e formas de atividade e que por detrás das ações humanas estão as emoções e as necessidades que antecedem as ações. Segundo este autor, as emoções são fundamentais e são a base para as diferentes tarefas que o homem executa, e as emoções capacitam e motivam as pessoas a decidir.

O autor Libâneo destaca que a associação da psicologia histórico-cultural e a teoria da atividade são importantes para ampliar a compreensão das relações entre cultura, desenvolvimento humano e aprendizagem. O debate é sobre o processo de apropriação da cultura por parte do homem. Esse processo constitui a atividade, como uma criação nova, não se tratando de repetições, imitações, mas de um processo novo de interiorização que é movido por motivos, necessidades e condições de realização da atividade. E, assim, as pessoas recriam as práticas humanas historicamente (LIBÂNEO, 2004).

Para Davydov (apud LIBÂNEO, 2004), a peculiaridade da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico que permite o domínio dos símbolos e instrumentos culturais. Para o autor, a escola deve ensinar as crianças pensar teoricamente, desenvolver o pensamento teórico. Esse pensamento envolve a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento como uma unidade, ou seja, o conhecimento e as ações mentais devem ser uma unidade, e isso forma o pensamento teórico (LIBÂNEO, 2004).

Conforme situa Libâneo (2004), o autor Davydov faz uma crítica à concepção tradicional de aprendizagem que se baseia em métodos de memorização e de transmissão do conhecimento e propõe um ensino mais vivo que visa chegar ao pensamento teórico. O pensamento teórico consiste num movimento que vai do geral ao particular, numa lógica dialética. É preciso que as crianças reproduzam os processos pelos quais as pessoas criaram seus conceitos, valores, normas.

Nesse sentido, faz-se necessário que a escola descubra alternativas para despertar o interesse do estudante na compreensão e leitura da realidade em que está inserido. A escola tem a tarefa fundamental na construção de uma sociedade democrática e igualitária, devendo desenvolver práticas de ensino e aprendizagem que levem os estudantes a terem acesso ao conhecimento científico e erudito, e que o papel do professor possa mediar os “sujeitos” dessa sociedade onde vivem e levar a uma interpretação da vida que os ajudem na transformação do mundo e de si mesmos. Conforme os autores Libâneo; Oliveira e Toschi (2005, p. 168, 169):

A escola é uma organização socialmente construída e, como prática social, a educação é um fenômeno essencialmente humano e, portanto tem historicidade. Desse modo ele pode caracterizar-se articulando aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser neutra, pois, se permite a opção, não admite a neutralidade, tem caráter político; e, como prática social que faz parte do contexto geral da sociedade, a educação assume diferentes modalidades.

Portanto, desafia-se a pensar sobre a tarefa das escolas nesses processos educativos, que permitem que os estudantes possam desenvolver a capacidade de aprendizagem, principalmente diante das demandas dessa sociedade da informação. O desafio é pensar no conhecimento como base primordial da escola. Pois como bem problematiza Becker (1989, p77) “o compromisso da escola é o conhecimento. [...] se excluirmos o conhecimento, restará alguma razão de ser da escola, restará ainda algum significado para a escola”?

Nessa linha, Gómez (1998), no texto “Ensino para a compreensão”, faz algumas reflexões sobre os diferentes enfoques para entender o ensino e os problemas principais que cercam o conhecimento. Aponta também algumas propostas de intervenção visando uma aprendizagem escolar como um processo de assimilação e reconstrução crítica do conhecimento cotidiano.

Para o autor, os processos de aprendizagem são “processos de criação e transformação de significados, [...] a vida em sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” (GÓMEZ, 1998, p. 84). Nessa lógica, o papel do professor é de orientação para que o conhecimento dos estudantes seja estimulado e as trocas na sala de aula aconteçam.

Nesse aspecto, o autor faz uma crítica ao ensino como uma atividade técnica, pois deve considerar o caráter subjetivo, enfim “[...] não pode ser concebido como uma mera aplicação de normas, técnicas e receitas preestabelecidas, mas como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação” (GÓMEZ, 1998, p. 86).

Finalmente, o autor apresenta elementos para pensar numa cultura democrática na escola, considerando que os modos de pensar, sentir e atuar de forma mais permanente acontecem na sala de aula e na escola. Nesse contexto, Gómez (1998) atenta para uma aprendizagem relevante que induz à transformação do pensamento do estudante. Ressalta a importância da cultura popular, ou seja, a relação de diálogo entre a escola e a realidade, numa comunidade de aprendizagem. Assim se coloca um desafio didático pertinente, que o autor considera como “o coração do dilema pedagógico”, e questiona: “Como tornar significativa e relevante a cultura popular para alunos/as que constroem seus significados e comportamentos a partir da experiência imediata, estreitamente vinculada a seu contexto vital”? (GÓMEZ, 1998, p.93).

Nesta mesma direção, Meirieu (1998) também aponta algumas reflexões sobre o processo de aprendizagem, no sentido de que, o estudante ao chegar à escola já dispõe de um conhecimento e que não pode ser ignorado e imposto um conhecimento escolar. Considera que o processo de aprender não acontece passando da ignorância ao saber, mas acontece por meio de uma representação a outra representação mais elaborada. Destaca o autor que cada representação consiste num progresso e ao mesmo tempo num obstáculo.

Por fim, Gómez (1998) ressalta que o problema pedagógico não se situa tanto na motivação para a aprendizagem, mas se situa na necessidade de contextualizar aquilo que se aprende dentro de uma cultura da comunidade onde seus significados acontecem. Dessa forma, a ‘aprendizagem relevante’, segundo o autor, é aquela que faz o diálogo com a realidade social, em que o aluno participa num processo de diálogo criador no contexto de uma comunidade democrática de aprendizagem, “[...] aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular (GÓMEZ, 1998, p.97)”.

A partir dessas concepções apontadas pelos autores, torna-se desafiador pensar na qualidade da educação, que leve em consideração o processo de ensino e aprendizagem em uma abordagem crítica, para além de uma abordagem neoliberal.

Desafios para uma educação emancipadora e de qualidade

A concepção de qualidade da educação se apresenta constantemente em textos recentes, e, muitas vezes, sem uma especificação desse conceito de qualidade, ou seja, que tipo e o que se entende por qualidade na educação? Pretende-se aqui abordar alguns aspectos em torno dessa temática. O autor Gómez (1998) apresenta duas formas controversas que remetem à qualidade de ensino. Uma delas é caracterizada pelo “enfoque instrumental” onde a qualidade se relaciona com a eficácia, com a realização dos objetivos preestabelecidos. Nesse enfoque, os meios, os processos e os métodos não possuem uma

significação em si, pois se ressalta a qualidade dos produtos e o ensino é visto como um instrumento técnico. Outra forma apontada é o “enfoque ético”. Este se preocupa com a qualidade dos processos e o ensino situa-se como uma prática social, onde são considerados os meios, os fins, os fatos e os valores para alcançá-los.

Nesse sentido, Gómez (1998) faz uma crítica a esse tipo de avaliação de caráter que se limita ao instrumental, pois considera que nesta perspectiva “supõe uma injustiçada relação causal entre os processos de ensino e os de aprendizagem. [...] a aquisição e elaboração do conhecimento no aprendiz é um processo de construção subjetiva, e não uma cópia passiva da realidade” (GÓMEZ, 1998, p. 90).

O documento-referência da II Conae/2014, organizado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), é resultado da participação coletiva que envolveu diferentes segmentos sociais, setores e profissionais interessados na construção de políticas educacionais de estado. Esse movimento procedeu de conferências municipais, estaduais e federais para a organização e consolidação do novo Plano Nacional de Educação (2011 - 2020) e teve como tema central “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de colaboração” (CONAE, 2014, p. 11).

O documento analisado aponta uma concepção de qualidade na educação que se propõe a considerar o processo de aprendizagem nas políticas educacionais. Trata-se de uma qualidade referenciada no social em que o ensino encontra-se relacionado à transformação da realidade. Assim, a educação de qualidade “visa à emancipação dos sujeitos sociais. [...] é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos para o desempenho de cidadãos no mundo” (CONAE, 2014, p.52).

Ainda, conforme destaca o referido documento, a qualidade precisa ser avaliada com base no processo de aprendizagem e os fatores que a viabilizam, como “[...] políticas, programas, ações, de modo que a avaliação da educação esteja embasada por uma concepção de avaliação formativa que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional.” (CONAE, 2014, p. 53).

Percebe-se, ainda, o entendimento da qualidade de uma forma mais ampla, que tenta considerar a partir da avaliação todo o processo educativo e não somente o rendimento como um “produto” da prática social. É necessário levar em consideração as condições que contribuem para o processo de aprendizagem, como: “[...] os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; as condições físicas.” (CONAE, 2014, p. 54).

Por fim, o documento apresenta a importância de uma política avaliativa nacional da educação, voltada para a “qualidade da educação, para a democratização do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem.” (CONAE, 2014, p. 54).

Diante de uma sociedade brasileira extremamente desigual e heterogênea, destaca-se o importante papel da política educacional que considera, conforme Hofling (2001, p 40), “[...] ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão. Do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada”.

O autor Severino (2006) pontua que na atual expressão do capitalismo contemporâneo configurou-se uma sociabilidade típica, com base em profundas mudanças nas esferas do trabalho, da cultura e da cidadania. Trata-se de uma lógica perversa que compromete a humanização. No entanto, também faz a crítica quanto às reais condições para assegurar uma educação de qualidade. Considera, ainda, que o conhecimento torna-se um mero produto e não mais um processo.

Como um horizonte, Severino (2006) aponta para a necessidade da construção de uma nova sociedade e uma nova sociabilidade e acredita na capacidade dos seres teleológicos e na educação para atuar como força de transformação, embora, sua atuação tende a ser de conformação social. O autor considera que a educação precisa investir como uma prática mediadora de forças emancipatórias, buscando uma humanidade mais renovada.

A escola, para o autor, constitui-se como instância para o desenvolvimento de um projeto educacional e que deve se instaurar como “[...] base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que tem a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação” (SEVERINO, 2006, p. 312).

Algumas considerações

Destaca-se que os desafios são imensos no sentido de visualizar transformações para as políticas educacionais tendo em vista também a transformação da realidade social presente, influenciada pela lógica neoliberal. Foi possível perceber a importância de refletir sobre a articulação das políticas educacionais com os processos de ensino e aprendizagem, pois o objetivo fim é o conhecimento. E, que tipo de conhecimento diante de uma sociedade globalizada, com objetivos de competição e que tende a uma desumanização da sociedade?

Ao analisar o documento da Conae (2014) percebeu-se que se apresentam elementos importantes para pensar numa educação com qualidade, e que considera o processo de participação e de aprendizagem. Trata-se de um documento que serviu como base para o novo Plano Nacional de Educação, e demonstrou ser elaborado por sujeitos comprometidos com a educação. Porém, cabe a toda a sociedade ficar vigilante para avaliar esse processo de execução das políticas educacionais, tendo em vista uma gestão democrática e uma educação emancipadora.

O autor Libâneo (2004) apresenta importantes reflexões sobre a prática do trabalho docente, no sentido de que este precisa de uma instrumentalidade, de um sólido conhecimento teórico e não somente de técnicas para permitir uma aprendizagem. Assim, o autor, com base nas contribuições de Davydow (1988), salienta: “[...] não basta buscar o conhecimento teórico e os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem dos professores pelas competências do pensar é preciso considerar os contextos concretos em que se dá a formação”. (LIBÂNEO, p. 139).

Para Libâneo (2004), a teoria histórico-cultural da atividade, juntamente com a psicologia histórico-cultural, é importante para compreender a prática dos professores e a atividade da aprendizagem. Ressalta três aspectos fundamentais: a apropriação teórico-crítica do conhecimento, a apropriação de metodologias e de formas de agir para a atividade de ensinar e a consideração dos contextos sociais, institucionais e políticos.

O autor Gómez (1998) também apresenta uma significativa contribuição crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem, no sentido de serem processos de troca e de transformação de significados, o que ele chama também de ‘aprendizagem relevante’, como aquela em que faz um diálogo com a realidade e o contexto social em que o estudante está inserido.

Ainda, nesta mesma direção, Libâneo (2004, p. 143) considera que à escola “caberia considerar a experiência sociocultural, a diversidade e a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas”. E, Severino (2006) corrobora com esta perspectiva ao apostar na força da educação como possibilidade de uma nova sociedade, de uma transformação para uma lógica mais emancipatória de educação.

Por fim, ao fazer essa relação das políticas educacionais com as perspectivas críticas de ensino e aprendizagem, percebe-se que uma educação com qualidade e numa perspectiva emancipadora envolve muitos aspectos, e que precisa ultrapassar a lógica mercadológica e competitiva que marca o contexto atual da educação. O documento da CONAE apresentou algumas perspectivas de democratização da educação, porém, os desafios são imensos, tendo em vista que a sociedade brasileira é marcada por desigualdades sociais e educacionais, desde a sua origem.

Referências

BALL, S. Performatividade e fabricação na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. V. 35, n.2, p. 37-55, 2010.

BECKER, F. **Saber ou ignorância**: Piaget e a questão do conhecimento na escola pública. Psicologia – USP, São Paulo, 1989.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (Organizadores). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

CONAE 2014: **Conferência Nacional de Educação** : documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 96 p. : il.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DAVYDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I.P. **Comprender e transformar o ensino**. 4^o ed. – ArtMed, 1998.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas: **Cadernos Cedes**, a.21, n.55, nov.2001.

LIMA, L. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012, 127 p.

LIBANELO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 113-147, Editora UFPR. 2004.

_____. 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, n.1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNELO, J. C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, N.S. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 2^o ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MEIRIEU, P. O que é aprender? In: **Aprender... sim, mas como?** 7^o ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, 2005.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. 2^o ed. Rio de Janeiro. Record. 2013.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil de hoje. IN: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. (Org.). **Fundamentos da Educação escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p.289-320.