



FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BIANCA SOUZA FERREIRA DA SILVA

**REPERCUSSÕES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE INHUMAS**

INHUMAS, GO

2021

BIANCA SOUZA FERREIRA DA SILVA

**REPERCUSSÕES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE INHUMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Inhumas-GO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

Orientadora: Dr^a. Lucineide Maria de Lima Pessoni

INHUMAS, GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

S586r

SILVA, Bianca Souza Ferreira da
REPERCUSSÕES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS DIRETRIZES CURRICULARES
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE INHUMAS. Bianca Souza Ferreira da
Silva. – Inhumas: FacMais, 2021.

116p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Currículo; 2. Internacionalização das políticas educacionais; 3.
Neoliberalismo Finalidades educativas. I. Título.

CDU: 37

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO**

**REPERCUSSÕES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE INHUMAS**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade
de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 08 de setembro de 2021.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni

Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais

Profa. Dra. Simônia Peres da Silva

Membro Convidado Externo
Universidade Estadual de Goiás - Campus Anápolis

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, minha querida orientadora, a qual tenho por referencial, desde os tempos em que cursei Pedagogia. Tê-la como orientadora foi a realização de um sonho e atribuiu ainda mais sentido e qualidade à minha formação.

Ao professor Dr. Marcelo Máximo Purificação, que esteve presente e foi atuante em todas as etapas que vivenciei no Mestrado até chegar aqui.

À professora Dra. Simônia Peres da Silva, presente nos momentos de qualificação e defesa da dissertação, pela disponibilidade em conferir mais qualidade ao meu trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas, que contribuíram para a minha formação intelectual e humana.

Às colegas do Mestrado, com as quais compartilhei os prazeres e os desafios do processo de construção do conhecimento.

Às minhas gestoras e amigas, Carolina Langsdorff e Cryslyne Soares, por me apoiarem de forma tão cuidadosa em todo o processo de conciliação dos meus estudos com o meu trabalho docente.

Aos meus professores da escola pública, sem os quais eu jamais teria chegado até aqui. Queria que todos soubessem que eu consegui e que nunca me esqueci deles.

Aos professores do curso de Pedagogia da UEG Campus Inhumas, que marcaram para sempre a professora que sou e a professora que quero ser.

À professora Fabiana Pessoni, por lapidar a minha escrita e confortar meu coração afirmando que tudo daria certo.

Às crianças, pois são minha principal motivação de estudo e trabalho. A elas e por elas, todo o meu esforço e empenho.

A Deus, que me concedeu graça, força e coragem para que eu vencesse cada desafio da minha jornada acadêmica. Ele esteve presente nos momentos de alegria e angústia.

Ao meu companheiro, Antônio Neto, fonte de alegria, descanso e afeto ao meu coração.

Aos meus pais, Luciano Ferreira da Silva e Aldiana Oliveira Souza, os quais sonham os meus sonhos, choram as minhas lágrimas e comemoram as minhas conquistas como se fossem as deles, e são.

Aos meus amados irmãos Luciana, Lucas e Miriã, que sempre participaram da minha profissão docente, desde quando brincávamos de “escolinha” até agora que me tornei mestra.

A todos os amigos que me fortaleceram e incentivaram, minha eterna gratidão.

RESUMO

O tema desta pesquisa é o currículo escolar na perspectiva da internacionalização das políticas educacionais, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos”. Para tanto, realiza-se uma reflexão sobre a concepção das políticas neoliberais aos quais a sociedade e a escola estão inseridas e, por essa razão, supõe-se que tais políticas têm influenciado na elaboração dos documentos oficiais da secretaria de educação do Estado de Goiás e, conseqüentemente, nos modos de funcionamento das escolas municipais de Inhumas. Diante disso, apresenta-se como questão problema: Quais as repercussões das políticas internacionais na elaboração das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Inhumas? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as finalidades educativas das políticas internacionais e como estas repercutem nas diretrizes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Inhumas. E, os específicos propõem: a) identificar e analisar as teorias curriculares bem como os modelos educacionais formulados para o Brasil a partir das tendências pedagógicas; b) especificar e compreender as finalidades educativas das políticas internacionais que orientam a formulação do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, c) apreender e analisar as repercussões das políticas internacionais na elaboração das diretrizes curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Inhumas por meio de um cotejamento com as teorias críticas do currículo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. O método investigativo aproxima-se do materialismo histórico dialético. Os procedimentos metodológicos pautados na pesquisa bibliográfica referente às teorias curriculares e à literatura sobre a internacionalização das políticas públicas educacionais ocorridas especialmente a partir da década de 1990 e uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Documento Curricular para Goiás (DC-GO); Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública municipal de Inhumas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O critério de opção por uma escola se deu pelo fato de todas as demais escolas municipais da cidade seguirem um mesmo roteiro de elaboração do PPP, se distinguindo apenas nos contextos específicos de cada unidades escolares situadas basicamente nos quesitos localização e clientela. Nesse sentido, as reflexões e análises serão feitas sob as perspectivas críticas do currículo e da educação. Para tanto, a pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se os conceitos e concepções de currículo em seus aspectos históricos que abrangem os modelos educacionais e teorias curriculares. No segundo capítulo, apresenta-se o conceito de finalidades educativas escolares; a materialização das finalidades educativas no currículo escolar; reflexões sobre a internacionalização das políticas educacionais no contexto neoliberal. Por isso, neste capítulo pretende-se voltar o olhar para a educação brasileira a partir da década de 1990. E, no terceiro capítulo realiza-se de uma análise documental que evidencia as influências das políticas neoliberais e as finalidades educativas presentes nos documentos oficiais tais como a BNCC, o DC-GO, compreendendo que as finalidades educativas presentes nesses documentos orientam a construção do PPP e, conseqüentemente, o funcionamento das escolas municipais de Inhumas.

Palavras-chave: Currículo. Internacionalização das políticas educacionais. Neoliberalismo Finalidades educativas.

ABSTRACT

The theme of this research is the school curriculum in the perspective of the internationalization of the educational politics, developed in the field of the Postgraduate program in Education - Academic Master's Degree, of Inhumas College - PPGE/FACMAIS, in "Education, Culture, Theories and Pedagogic Processes" line of research. Therefore, it is performed a reflection about the conception of the neoliberal politics which the society and the school are inserted and, for this reason, it is supposed that such politics have influenced in the elaboration of the official documents of the Goiás State education secretary and, consequently, in the acting ways of the county schools of Inhumas. That said, it is presented as the problem question: What are the repercussions of the international politics in the elaboration of the curriculum guidelines of the County Secretary of Education for the beginner years of the Elementary Teaching in Inhumas's schools? The general objective of the research consists in the analyses of the educative goals of the international politics and how those reverberate in the curriculum guidelines of the beginner years of the Elementary Teaching in Inhumas County. And, the specific ones propose: a) to identify and to analyse the curriculum theories as well as the educational models formulated to Brazil from the pedagogical tendencies; b) to specify and to comprehend the educative goals of the international politics that orientate the formulation of the curriculum in the beginner years of the Elementary Teaching; and, c) to learn and to analyse the repercussions of the international politics in the elaboration of the curriculum guidelines for the beginner years of the Elementary Teaching in Inhumas County through a colleting with the critical theories of the curriculum. It is a qualitative approaching research. The investigative method approximates from the dialectical historical materialism. The methodological procedures based in the bibliographic research related to the curriculum theories and to the literature about the internationalization of the educational public politics specially occurred from the 1990's is a documentary analyses of the National Common Curricular Base (BNCC); Curricular Document to Goiás (DC-GO); Political Pedagogical Project (PPP) of a county public school from Inhumas for the beginner years of the Elementary Teaching. The option criterion for a school came through the fact that the other county schools of the city follow a same elaboration script of the PPP, distinguishing only in specific contexts of each school unity situated basically in the localization and clientele questions. In this sense, the reflections and analyses are made under the critical perspectives of the curriculum and of the education. Therefore, the research is organized in three chapters. In the first chapter, it is presented the concepts and conceptions of the curriculum in its historical aspects that reach the educational models and curriculum theories. In the second chapter, it is presented the concepts of the educative school goals; the materialization of the educative goals in the school curriculum; reflections about the internationalization of the educational politics in the neoliberal context. That is why, it is intended to focus the view in the Brazilian education from the 1990's in this chapter. And, in the third chapter, it is realized a documental analysis that evidences the influence of the neoliberal politics in the elaboration of the official documents such as the BNCC, the DC-GO, comprehending that the educative goals present in these documents orientate the construction of the PPP and, consequently, in the acting of the county schools of Inhumas City.

Key words: Curriculum. Internationalization of the educational politics. Neoliberalism. Educative goals.

LISTA DE SIGLAS

AEI - Aparelho Ideológico do Estado

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEE - Conselho Estadual de Educação

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DC-GO - Documento Curricular para Goiás

EUA - Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LLECE - Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

MEC - Ministério da Educação

MEC/USAID (Ministério da Educação e da Cultura e a United States Agency for International Development)

NSE - Nova Sociologia da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONGS - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDEs - Secretarias Estaduais e Distrital de Educação

Seduc - Secretaria de Estado de Educação

SMEs - Secretarias Municipais de Educação

UnB - Universidade de Brasília

Undime Goiás - União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO Error! Indicador Não Definido .10

CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE CURRÍCULO NO CONTEXTO BRASILEIRO 14

1.1	Pedagogia Liberal	17
1.1.1	Tradicionalismo.....	20
1.1.2	Escolanovismo.....	24
1.1.3	Tecnicismo.....	30
1.2	Pedagogia Progressista.....	35
1.3	Pedagogia histórico-crítica.....	38
1.4	Pedagogia crítico social dos conteúdos.....	42
1.5	Conhecimento poderoso nas perspectivas de Michael Young.....	45

CAPÍTULO II CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO CONTEXTO NEOLIBERAL 50

2.1	Finalidades educativas escolares: conceitos e perspectivas	50
2.2	Materialização das finalidades educativas no currículo escolar.....	54
2.3	Internacionalização das políticas educacionais no contexto neoliberal	56
2.4	Banco Mundial e educação.....	59
2.5	Conferência Mundial sobre Educação para Todos: implicações, finalidades e desdobramentos.....	64
2.6	Neoprodutivismo e neotecnicismo: responsabilização e “qualidade total”.....	72

CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS FINALIDADES EDUCATIVAS QUE NORTEIAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS - DA EDUCAÇÃO EM INHUMAS-GOIÁS BNCC e DCGO.....76

3.1	Base Nacional Comum Curricular: ênfase nos resultados.....	76
3.2	Documento Curricular para Goiás: fruto da implementação da BNCC.....	87
3.3	Projeto Político Pedagógico.....	93
3.3.1	Apresentação da escola.....	94
3.3.2	Categorias de análise.....	95
3.3.2.1	Referenciais curriculares.....	96

3.3.2.2 Finalidades educativas e objetivos da educação escolar.....	99
3.3.2.3 Avaliação da aprendizagem.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

A escola exerce um papel destacado no âmbito da formação das novas gerações. Embora os sujeitos tenham acesso a variadas formas de educação, nos contextos de suas vivências diárias, a escola é o espaço privilegiado de formação e desenvolvimento humano. Ela reúne pessoas, conhecimentos sistematizados e práticas pedagógicas dentro de um mesmo tempo-espaço.

Cada pessoa que tem acesso à educação básica na idade própria frequenta a escola dentro do período compreendido entre a primeira infância e o final da adolescência, o que significa que: ingressa na pré-escola aos 4 anos de idade; no Ensino Fundamental, aos 6 anos; e, no Ensino Médio, aos 15 anos, finalizando a educação básica aos 17 anos de idade, conforme os artigos 31, 32 e 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Esse é um nível escolar importante e privilegiado, pois nele se constrói a base intelectual e social dos sujeitos e, por meio dele, fundamentam-se os níveis e as etapas seguintes. Em outras palavras, esse período da vida é um “terreno fértil”; um terreno extremamente vigiado e disputado. Por isso, há tantos interesses econômicos e políticos voltados para a escola a fim de lançarem “as sementes” da sociedade que pretendem formar.

Diante disso, as práticas pedagógicas não ocorrem por acaso. Em cada aspecto de funcionamento da escola existe um mecanismo que transforma as metas e os interesses administrativos, políticos e econômicos em estratégias de ensino e de distribuição do conhecimento desejado para a sociedade que se almeja formar. Essas estratégias são sistematizadas e corporificam o currículo escolar.

Dessa forma, para Sacristán (2013, p. 17), “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Desse modo, o currículo planeja e regula as experiências de aprendizagem na escola em consonância com seus objetivos e com suas finalidades quanto aos sujeitos a serem formados para a sociedade que se quer construir.

Diante disso, o currículo está para além do conjunto de conteúdos sequenciais que o aluno deve aprender. Sua formulação não envolve intenções puramente didáticas e pedagógicas, mas dilemas, disputas e finalidades que devem ser analisados para se entender quais, de fato, são os propósitos e a missão da escola perante a sociedade. Tal análise não

pode ocorrer fora do contexto social, histórico e cultural em que o currículo foi formulado, pois ele é, ao mesmo tempo, um reflexo da sociedade vigente e uma projeção da sociedade vindoura.

O par disso, esta pesquisa aborda o tema sobre o currículo escolar na perspectiva da internacionalização das políticas educacionais, sob o ideário neoliberal, na qual a sociedade e a escola estão inseridas e, por essa razão, supõe-se que tais políticas têm influenciado na elaboração dos documentos oficiais da secretaria de educação do Estado de Goiás e, conseqüentemente, nos modos de funcionamento das escolas municipais de Inhumas. Diante disso, apresenta-se como questão problema: Quais as repercussões das políticas internacionais na elaboração das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Inhumas?

O interesse por pesquisar a temática aqui exposta a partir desta problematização advém da minha experiência enquanto aluna da rede de escolas públicas de Inhumas e professora e coordenadora pedagógica da rede privada desta cidade. Provenho de uma família de origem empobrecida e fragilizada. Para os meus pais, a educação seria a principal esperança de um futuro melhor para mim e para os meus irmãos. Portanto, apesar do contexto problemático que marcou, principalmente, o início da minha história, os olhos dos meus pais sempre estiveram voltados para a escola e a concebiam como a grande porta de oportunidade para que tivéssemos uma vida melhor que a deles. E, de fato, foi na escola pública que eu tive acesso ao tipo de conhecimento que me permitiu superar minha própria realidade e ascender a uma condição social melhor. Minha vida profissional, acadêmica e financeira é fruto da escola pública.

Embora eu tenha ascendido a uma condição melhor por intermédio da educação, como filha da escola pública e profissional atuante na escola privada, reconheço que não há igualdade de condições para que sujeitos de diferentes classes sociais alcancem as mesmas oportunidades. À escola pública, especificamente ao currículo escolar, são atribuídas funções outras, como a redução da pobreza, por exemplo, que acabam desviando a escola de sua função propriamente pedagógica, isto é, da finalidade educativa de acessibilizar o conhecimento científico e elaborado aos educandos, de modo que, por meio de formas superiores de pensamento, estes possam atuar na sociedade para transformá-la. A partir da inquietação suscitada por tais observações acerca das finalidades educativas da escola pública, intensificou-se em mim o desejo por aprofundar-me nesse tema, haja vista que a sua discussão é essencial a todo educador que, assim como eu, anseia por atuar na escola de forma consciente e eficaz, a fim de contribuir para a acessibilidade do conhecimento poderoso às

camadas mais populares da sociedade, as quais deveriam ter, na escola, a oportunidade de ascenderem socialmente.

Partindo do conhecimento dos aspectos históricos e das concepções de currículo, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as finalidades educativas das políticas internacionais e como estas repercutem nas diretrizes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Inhumas. E, os específicos propõem: a) identificar e analisar as teorias curriculares bem como os modelos educacionais formulados para o Brasil a partir das tendências pedagógicas; b) especificar e compreender as finalidades educativas das políticas internacionais que orientam a formulação do currículo da Educação Básica; e, c) apreender e analisar as repercussões das políticas internacionais na elaboração das diretrizes curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Inhumas por meio de um cotejamento com as teorias críticas do currículo.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. O método investigativo aproxima-se do materialismo histórico dialético. Os procedimentos metodológicos pautados na pesquisa bibliográfica referente às teorias curriculares e à literatura sobre a internacionalização das políticas públicas educacionais ocorridas especialmente a partir da década de 1990 e uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Documento Curricular para Goiás (DC-GO); Projeto Político Pedagógico (PPP) de três escolas públicas municipais de Inhumas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as reflexões e análises serão feitas sob as perspectivas críticas do currículo e da educação.

Para tanto, a pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se os conceitos e concepções de currículo em seus aspectos históricos que abrangem os modelos educacionais e teorias curriculares formulados a partir das tendências pedagógicas no decorrer da história da educação brasileira (tradicionalismo, escolanovismo, tecnicismo, pedagogia progressista); uma reflexão sobre a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e a pedagogia crítico social dos conteúdos de José Carlos Libâneo; e, por fim, considerações sobre a concepção do “conhecimento poderoso” na perspectiva de Michael Young.

No segundo capítulo, apresenta-se o conceito de finalidades educativas escolares sob as perspectivas de Lenoir e Libâneo; a materialização das finalidades educativas no currículo escolar; reflexões sobre a internacionalização das políticas educacionais no contexto neoliberal. Por isso, neste capítulo pretende-se voltar o olhar para a educação brasileira a partir da década de 1990.

No terceiro capítulo realiza-se uma análise documental procurando apreender as influências das políticas neoliberais e as finalidades educativas presentes nos documentos oficiais tais como a BNCC, o DC-GO, compreendendo que esses documentos orientam a construção do PPP das escolas municipais na cidade de Inhumas. Esta análise se dará à luz das teorias levantadas nos capítulos anteriores e, realizando um cotejamento com as teorias críticas de educação, especialmente com concepções da pedagogia histórico-crítica, preconizada por Dermeval Saviani, da pedagogia crítico social dos conteúdos de José Carlos Libâneo e do conhecimento poderoso destacado por Michael Young.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE CURRÍCULO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo apresenta as concepções de educação e de currículo no contexto brasileiro; os modelos educacionais e teorias curriculares formulados a partir das tendências pedagógicas no decorrer da história da educação brasileira (tradicionalismo, escolanovismo, tecnicismo, pedagogia progressista). Ainda neste capítulo, realiza-se uma reflexão sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo; e, por fim, considerações sobre a concepção do “conhecimento poderoso” na perspectiva de Michael Young.

Compreender a palavra “currículo” é fundamental para analisar suas implicações, afinal, as palavras produzem realidade, criam sentido e norteiam nosso pensamento. Segundo Sacristán (2013, p. 16), “o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)”. Currículo, nesse sentido, refere-se ao caminho, ao curso percorrido pelo estudante para alcançar as expectativas de aprendizagem propostas e aos conteúdos que ele aprende ao longo desse percurso de acordo com uma sequência pré-determinada.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 45), “a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes”. No período mencionado pelas autoras, o currículo era associado a um plano de aprendizagem e à organização prévia da sequência das experiências educacionais dos estudantes.

De acordo com Silva (2019), em consonância com Lopes e Macedo (2011), provavelmente o currículo foi tomado pela primeira vez como um objeto de estudo e de pesquisa nos Estados Unidos, na década de 1920, a partir do início da industrialização americana. A escola recebeu novas responsabilidades voltadas às mudanças econômicas da sociedade, e, diante das demandas da industrialização, era preciso decidir e planejar o que deveria ser ensinado nas escolas de acordo com as necessidades do contexto vigente.

Desse modo, o currículo reflete os conflitos sociais e serve aos interesses específicos das forças econômicas e políticas da sociedade. Aos conhecimentos abordados na escola, é conferido um caráter utilitarista e os processos educativos são regidos pelos valores

dominantes. A escola, então, é concebida como um meio de transmissão de conhecimentos úteis para a atuação dos sujeitos na sociedade e, por meio dela, a sociedade é configurada de acordo com o sistema econômico.

Por outro lado, é importante destacar que o currículo também pode contribuir para a transformação da sociedade e não apenas para a conformação dos sujeitos a um modelo social previamente traçado. Libâneo (2012) defende um modelo curricular voltado para a formação cultural e científica dos sujeitos; modelo esse que considere a escola como instância de democratização da sociedade e de promoção social e que tenha o objetivo de capacitar alunos intelectualmente e contribuir para a formação da personalidade dos mesmos.

Já a concepção de currículo que regula, racionaliza e mede os resultados educacionais concebe a escola como uma instituição similar às fábricas e tem como principal representante John Franklin Bobbitt, cuja concepção curricular foi expressa em seu livro *“The curriculum”* (1918). Para esse teórico, conforme Silva (2019, p.12) “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

As análises dos conteúdos e das metodologias que compõem o currículo devem ser realizadas dentro do contexto em que eles foram gerados. Para cada momento histórico e social determinado, a escola assume diferentes funções perante a sociedade. Isto porque o currículo, de acordo com Raymond Williams (apud GOODSON, 2018, p. 35), “como qualquer outra reprodução social, constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”.

Por meio do currículo, as metas das forças dominantes são transformadas em estratégias de ensino e os conhecimentos selecionados como úteis são distribuídos à sociedade. Para Sacristán (2019, p. 17),

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

O currículo é resultado de diversas interações e decisões provenientes de fatores sociais, econômicos e políticos. Ele configura as práticas pedagógicas, orienta e, ao mesmo

tempo, limita a atuação do professor, pois evita que esse profissional escolha o que será ensinado fora da seleção previamente determinada. A essa função reguladora do currículo, foram atribuídos os conceitos *classe*, *grau* e *método* que estruturam e normatizam a escolarização. A organização dos estudantes em classes possibilita o regramento da variedade dos alunos. O grau refere-se à regulação do período de tempo total de escolaridade e dos seus anos sequenciados. Já o método diz respeito à estruturação da sequência de atividades e das propostas pedagógicas (SACRISTÁN, 2013).

Diante disso, torna-se evidente a influência e a importância do currículo no trabalho dos professores. Nele está o centro da prática pedagógica, visto que os conteúdos selecionados como válidos estão diretamente relacionados à formação do tipo de ser humano considerado desejável para um determinado tipo de sociedade (SILVA, 2019). Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 41) apontam que o currículo “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso pensamento, tudo isso produzindo sentidos”. Ou seja, o currículo é, ele mesmo, uma prática de poder, de significação e da formação de identidade dos sujeitos. Desse modo, o currículo pode possibilitar, de um lado, a conformação dos sujeitos ao padrão social vigente e, de outro, a transformação destes.

Para Sacristán (2019), conceber o currículo como um meio de transformação social significa articulá-lo a uma prática reflexiva e considerar as relações sociais e culturais que interagem nele. Para isso, é necessário conhecer as práticas “políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, as condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, a bagagem de ideais e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 2019, p. 21). Sendo assim, a consciência pedagógica do professor quanto ao currículo que norteia a sua prática é essencial para que este seja um meio de transformação social e não de mera conservação ou conformação.

A par disso, o currículo não pode ser considerado neutro, pois é um campo marcado por interesses que podem estar enraizados em ideologias, forças e valores políticos e econômicos que regem as práticas pedagógicas, formam sujeitos e configuram a sociedade. Ele é formulado a partir de uma seleção de conhecimentos úteis para a formação de tipos humanos “desejáveis” e, conseqüentemente, da sociedade que se pretende configurar, conforme as finalidades educativas escolares preestabelecidas.

Para Silva (2019, p. 15), conforme abordado anteriormente, “as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que eles consideram ideal. Qual é o tipo de pessoa desejável

para um determinado tipo de sociedade?”. Segundo o autor, o currículo está muito além de uma questão de conhecimento, ele é uma questão de identidade, pois atua diretamente na formação de tipos humanos. Além disso, Silva (2019) aponta que o currículo também é uma questão de poder, pois hegemonizar determinados conhecimentos e deslegitimar outros é uma operação de poder.

A partir da relação existente entre conhecimentos, identidade e poder, as teorias do currículo são estruturadas por meio de conceitos que vão além do ensino e da aprendizagem e que situam-se em um território contestado, que envolve ideologias, poderes e finalidades, dentro de um contexto social, histórico e cultural específicos. Nos próximos tópicos deste capítulo, estão expostos os principais aspectos curriculares que compõem as correntes pedagógicas liberal e progressista. A organização destes está fundamentada conforme as correntes pedagógicas dos teóricos José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani.

1.1 Pedagogia Liberal

Neste tópico, abordou-se algumas concepções da Pedagogia Liberal, as quais defendem que a escola tem por função a preparação dos indivíduos para o desempenho de papéis que atendam às demandas econômicas e sociais do sistema capitalista a fim de favorecerem a predominância da liberdade e dos interesses individuais de determinadas camadas da sociedade, servindo, assim, como um meio para a configuração social sustentada na propriedade privada dos meios de produção e na sociedade de classes. Além disso, este tópico contém apontamentos a respeito das finalidades da educação institucionalizada, a qual se organiza no formato de escolas.

Posto isso, é importante destacar que a educação não é prática exclusiva das escolas. Conforme aponta Brandão (2007, p. 9 e 10):

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Tal como salientam Silva, Soares e Freitas (2020, p. 319), “a educação é a ponte que mediatiza a relação homem mundo, sujeito-objeto, possibilitando-lhe conhecimento”.

Partindo desse pressuposto, não existe apenas um tipo de educação. Ao contrário, existem várias educações espalhadas em todos os espaços sociais, cooperando para a formação dos sujeitos que deles fazem parte. Aranha (1994, p. 72), aponta que “as formas de educar e os fins da educação mudam com o tempo, de acordo com as exigências da sociedade em que se vive”.

Todos os tipos de educação têm algo em comum: a intencionalidade. Mesmo as mais espontâneas possuem propósitos e finalidades. Silva, Soares e Freitas (2020) pontuam que a educação não é neutra, tampouco passiva. Ela não é um mero substantivo, mas existe em sentido de verbo, nesse sentido, é uma palavra ação e constitui-se como uma prática humana rumo ao conhecimento. Segundo Libâneo (2007, p. 84), “o processo educativo opera, pois, ao menos com três elementos: um agente, que está na origem da ação educativa, um modo de atuação (conteúdo/método) e um destinatário (indivíduo, grupo, geração)”.

Ao tecer considerações sobre a educação informal, Aranha (1994, p. 56) explica que essa educação é “assim chamada por não ser organizada, mas casual e empírica, exercida a partir das vivências e com base no bom senso”. Por intermédio dessa educação difundida nos espaços de atuação humana, os sujeitos têm acesso a diversos conhecimentos contextualizados, subjetivos e específicos que são experienciados a partir das vivências cotidianas. Estes, geralmente, têm o propósito de transmitir valores das gerações mais velhas para as mais novas e disponibilizar meios para a resolução de dilemas do dia a dia.

Já a escola, conforme aponta Libâneo (2010, p. 88), é uma instituição de educação formal:

Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal.

Partindo desse pressuposto, nota-se que aspectos de funcionamento da escola (currículo, gestão, financiamento, professores, didática, avaliação, entre outros) são antecedidos por finalidades e objetivos previamente traçados. Os profissionais que nela atuam são especialmente instituídos para desempenharem as funções específicas da escola. Os conhecimentos que compõem seu currículo são selecionados e possuem natureza científica.

Esse modelo de escola institucionalizada nem sempre existiu. Ele nasceu a partir dos interesses socioeconômicos da burguesia do século XVI, época em que a criança era

vista como sujeito frágil e corruptível. Essa percepção em relação às crianças gerou nos burgueses a preocupação de proteger seus filhos da corruptibilidade do mundo por meio de uma educação severa e disciplinadora, a fim de lograrem êxito na ascensão social. Segundo Aranha (1994, p. 73), “um lento processo separou a criança do adulto, criando um ambiente segregado e protegido das más influências do mundo; caberá, então, à escola não só instruir, como também educar”.

A partir do exposto, nota-se que, desde o início, a escola é utilizada para atender às necessidades do contexto vigente e a determinados tipos de interesses. A respeito disso, Libâneo (2010, p. 79) afirma que:

O vínculo da prática educativa com a prática social global faz vir à tona o fato de ela subordinar-se a interesses engendrados na dinâmica de relações entre grupos e classes sociais. Nessas condições, a educação tende não só a ser representativa dos interesses dominantes, como também a ser transmissora da ideologia que corresponde a esses interesses. Com efeito, a educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade.

As considerações supracitadas mostram que as escolas subordinam-se aos contextos e imperativos econômicos e sociais que fomentam práticas educativas que se adaptem e correspondam às demandas e aos interesses do modelo social vigente. Quanto a isso, Marx & Engels (1984, p. 72) apontam que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material, dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em geral, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual.

Essa lógica que subordina a educação aos imperativos econômicos e sociais da classe dominante configura-se como pedagogia liberal. O termo “liberal” faz referência ao sistema capitalista que, por sua vez, defende a liberdade privada e os interesses individuais na sociedade. A partir dessa concepção liberal, a sociedade é organizada com base na propriedade privada e nos meios de produção, isto é, sociedade de classes (LIBÂNEO, 2014). A pedagogia liberal tem predominado na educação brasileira e se expressa em formulações curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores. Libâneo (2014, p. 22) salienta que

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual, a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

A tendência tradicional deu início à pedagogia liberal a partir da organização de um modelo escolar que atendia aos interesses particulares da burguesia em ascensão. Essa doutrina liberal se “renovou” por meio do movimento escolanovista (Escola Nova) que, com uma roupagem diferente, mantém a escola como uma instância da sociedade a serviço da classe dominante. Ambos os modelos escolares (tradicional e escolanovista) coexistem nas práticas educativas. A tendência tecnicista, por sua vez, concebe a escola como um subsistema a serviço da sociedade e atua na produção de mão de obra para o mercado de trabalho. As escolas tecnicistas funcionam tal como uma indústria que possui objetivos, metas, padrões e formas técnicas para mensuração de resultados.

Esses três modelos educacionais concebem a escola como uma instituição que tem o objetivo de preparar os sujeitos para desempenharem determinadas funções na sociedade. A seguir, apresenta-se mais detalhes acerca desses modelos.

1.1.1 Tradicionalismo

O modelo da escola tradicional burguesa começou a ser estruturado a partir da prerrogativa de que o ser humano é mal e corrupto por natureza e que, portanto, as crianças precisam ser disciplinadas, vigiadas e controladas. Além disso, precisam ser obedientes e submissas e compreenderem que existe uma hierarquia a qual devem respeito (ARANHA, 1994). Esse modelo educacional conserva uma percepção “adultocêntrica” acerca da criança, na qual acredita-se que

[...] a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade (LIBÂNEO, 2014, p. 24)

Aranha (1994, p. 158) salienta que nesse modelo tradicional de educação, a relação entre professor e alunos é “magistrocêntrica”, isto é, “centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. O mestre detém o saber e a autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta, ainda, como um modelo a ser seguido”. O professor exige dos

alunos um comportamento receptivo e disciplinado, o que configura o modelo de sujeito que as forças dominantes almejam para a manutenção dos seus interesses políticos e econômicos. Durante as aulas, os educandos não podem conversar entre si. O ambiente da turma deve permanecer em total silêncio para que eles mantenham o máximo de atenção ao conteúdo transmitido pelo professor, o qual, por sua vez, é concebido como verdade absoluta e inquestionável. Nesse contexto, a obediência do aluno é considerada uma virtude.

Esse modelo de ensino-aprendizagem não se dedica a desenvolver o senso crítico dos alunos, ao contrário, eles são ensinados a não questionarem; a apenas absorverem o que lhes é imposto como verdade; não prepara os educandos para questionarem e transformarem a sociedade. A escola que assim procede prepara os sujeitos, moral e intelectualmente, para se adaptarem ao modelo de sociedade vigente. Portanto, como aponta Silva (2019, p 16), as teorias tradicionais do currículo, “ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas”. Ou seja, dedicam-se a questões organizacionais e a melhor forma de transmitir os conhecimentos que estão postos e determinados, sem nenhum questionamento ou crítica quanto aos conteúdos selecionados e ao processo de legitimação de uns em detrimento de outros.

Essa concepção tradicional da escola, conforme salienta Aranha (1994, p. 73),

[...] contou com a contribuição dos jesuítas, cujos internatos se espalham por toda a Europa ao longo dos duzentos anos (do século XVI ao XVIII). No Brasil, eles estão presentes desde o início da colonização, marcando indelevelmente nossa educação. As escolas se destinam à nobreza e à burguesia ascendente, esta última desejosa de alcançar postos na administração pública, já que aspira tornar-se classe dirigente. Os burgueses esperam que uma formação adequada permita a ascensão social e política de seus filhos.

A história da educação brasileira se iniciou em 1549, quando o primeiro grupo de jesuítas, composto por quatro padres e dois irmãos liderados por Manuel da Nóbrega, implantou colégios e seminários por várias regiões do território brasileiro sob a missão de converter os “gentios” à sua fé católica, corroborando, assim, para o processo de inserção do Brasil no mundo ocidental por meio da colonização para exploração. Tratava-se de uma educação enquanto aculturação e catequização para conversão (SAVIANI, 2019).

A primeira fase da educação jesuítica foi norteadada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. Esse plano foi denominado por Dermeval Saviani de - Pedagogia Brasília - por se adequar às características específicas da colônia,

[...] iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (SAVIANI, 2019, p.43).

O autor aponta que a aplicação do plano de Nóbrega, posteriormente, foi suplantada pelo plano geral de estudos (formação em grego, filosofia e teologia) e métodos (predominantemente verbal) da educação católica chamado *Ratio Studiorum*, promulgado em 1599 (GADOTTI, 2008). Esse processo configurou-se como um modelo tradicional de currículo composto por conhecimentos que não tinham ligação com a vida dos alunos, mas que objetivavam cultivar e perpetuar a cultura elitista.

Conforme Saviani (2019), o ideário pedagógico subjacente ao *Ratio Studiorum* corresponde à pedagogia tradicional. Esse ideário concebe o homem a partir de uma concepção essencialista, isto é, como um ser constituído por uma essência imutável. Diante disso, qual é o papel da educação? Segundo o autor, “à educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência essencial universal e ideal que o define enquanto ser humano” (SAVIANI, 2019, p. 58). De acordo com a vertente religiosa, a essência do homem é criação divina, já que este foi criado à imagem e semelhança de Deus. Ao homem cabe esforçar-se para alcançar a “perfeição humana na vida natural para fazer merecer a dádiva da vida sobrenatural” (idem). Essa orientação católica predominou na educação brasileira até 1759, ano em que se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias.

A partir da compreensão da missão dos jesuítas e da configuração da educação apresentada por eles, os pressupostos da escola tradicional ficam mais evidentes. Segundo Moacir Gadotti (2008), o trabalho exercido pelos jesuítas voltou-se para a formação do homem burguês. Conforme esse autor, os jesuítas eram influentes na vida social e política. “Contrários ao espírito crítico, eles privilegiaram o dogma, a conservação da tradição, a educação mais científica e moral do que humanista” (GADOTTI, 2008, p. 65).

Ao longo do tempo, as necessidades da sociedade foram se modificando, fomentando, assim, modelos educacionais que correspondessem às suas novas demandas. Com o advento da Revolução Industrial, no século XVIII, surgiu a necessidade de ampliar a escolarização que antes era voltada especificamente à formação dos filhos dos burgueses. A operacionalização das máquinas nas indústrias fomentava a formação da classe operária que, para exercer seu trabalho, precisava, ao menos, saber ler, escrever e calcular. Essa demanda também refletiu-se no currículo que, diante do novo contexto, deveria abarcar conhecimentos

científicos voltados ao desenvolvimento tecnológico.

No século XIX, conforme destaca Aranha (1994), o Estado se interessou em assumir a educação, tornando-a leiga e gratuita. Nesse sentido, Saviani (2018, p. 5) aponta que

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino.

A partir de uma perspectiva não-crítica, as teorias tradicionais do currículo concebem a escola como o principal meio de superação da marginalidade – provocada pela “ignorância” que acomete os sujeitos não esclarecidos. Segundo Saviani (2018, p. 4), as teorias tradicionais “entendem ser a educação um instrumento de equalização social”. O autor aponta que, nessa perspectiva, a escola se constitui como “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (idem). A respeito desse objetivo da pedagogia tradicional, Luckesi (2011, p. 171) explica que

Os alunos entrariam na escola em condições diferenciadas de conhecimentos e aprendizagens, porém, deveriam sair em condições aproximadamente equalizadas; isto lhes garantiria a possibilidade de construir individualmente a igualdade; a igualdade aí significa a disputa individual entre iguais. A educação escolar criaria condições individuais para a luta pela igualdade.

As escolas tradicionais, embora tivessem como concepção de atuação a superação da marginalidade e a equalização social, não lograram o êxito esperado. Libâneo (2014) pontua que os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação entre professores e alunos eram distantes da realidade dos educandos. A palavra do professor sempre prevalecia e as metodologias de ensino eram as mesmas para todos os alunos. As dificuldades apresentadas por determinados alunos eram atreladas à falta de capacidade ou esforço e, por isso, eram orientados a lutarem para superá-las. Não havia utilização de metodologias específicas e

eficazes para os alunos que apresentavam dificuldades no processo de aquisição dos conteúdos.

Mesmo diante de uma sociedade em constante mudança e transformação, a escola tradicional ainda insistia em trabalhar com base em modelos de sujeitos ideais. Os conteúdos que compunham seu currículo eram distantes do contexto dos alunos. Esse modelo de educação valorizava, sobretudo, os conhecimentos acumulados no passado. Não havia uma atuação específica pensada para o presente e para o futuro, o que tornava o processo de ensino-aprendizagem cada vez menos significativo para a criança que, por sua vez, apenas absorvia o que lhe era passado como verdade, sem estabelecer conexões diretas com os temas abordados, sem se envolver ativamente no processo de construção do conhecimento referente ao objeto estudado.

1.1.2 Escolanovismo

A partir de críticas elaboradas à concepção tradicional, enciclopédica e desinteressante para a criança, surgiu, no final do século XIX, um expressivo movimento de renovação educacional que propunha caminhos inovadores à educação em um contexto de rápidas transformações sociais em função da crescente industrialização da sociedade: a Escola Nova. Segundo essa concepção,

[...] o homem contemporâneo deve se preparar para uma sociedade dinâmica, em constante mutação. Para tanto, precisa *aprender a aprender*, indo além da fixação de conteúdos predeterminados. Daí o interesse por métodos e técnicas, bem como uma ênfase maior nos *processos* de conhecimento do que no *produto* (ARANHA, 1994, p. 167).

A Escola Nova, cujos representantes são Dewey, Decroly, Montessori e Cousinet, dentre outros, indicou novos caminhos à educação de forma que esta correspondesse à dinamicidade política, econômica e social pelas quais passava a sociedade. Esse paradigma educacional apresentava como pressuposto a ideia de formar indivíduos únicos e diferenciados, em vez de sujeitos passivos que apenas absorvem dogmas e valores que não têm relação com seu contexto existencial. Para alcançar essa finalidade, a escola deveria ser organizada de forma a retratar a vida dos educandos. Aranha (1994, p. 169) aponta que, para Dewey, expressivo teórico da Escola Nova,

[...] vida, experiência e aprendizagem não se separam; por isso cabe à escola promover pela educação a retomada contínua dos conteúdos vitais. A educação progressiva, à medida que dá condições para a criança exercer controle sobre a própria vida, permite que ela enriqueça sua experiência.

Conforme exposto anteriormente, essa proposta educacional valorizava mais os processos mentais e as habilidades desenvolvidas ao longo da construção do conhecimento do que o produto em si, isto é, o conhecimento final. A criança deveria “aprender a aprender” e, contrariamente ao modelo tradicional do ensino que centralizava-se na figura do professor como detentor do saber, o modelo escolanovista era centralizado no aluno – *paidocentrismo*. Esse novo formato educacional também se diferenciava expressivamente do tradicional no que se refere à “equalização social”. Luckesi (2011, p. 172) explica que a Pedagogia da Escola Nova,

[...] em nome de uma “equalização social”, trabalha com as diferenças individuais. O seu conteúdo escolar abarca a formação de cada indivíduo, segundo suas potencialidades e interesses, por intermédio da vivência de experiências variadas do cotidiano. A escola deveria ser equivalente à vida. O que importa agora é a formação dos sentimentos do educando, por meio da vivência de múltiplas experiências compatíveis com os interesses e as liberdades de cada um. Então, os alunos entram na escola em condições diversificadas de aprendizagens e desta forma saem dela.

Nota-se que, assim como a escola tradicional, o movimento escolanovista também concebia a educação como meio de superação da marginalidade, todavia, sob um enfoque diferenciado. Nessa perspectiva educacional a causa da marginalização não é mais vista como a ignorância, mas a rejeição daqueles que apresentam especificidades quanto ao desempenho cognitivo, dentre outros aspectos. Diante disso, a escola cumpriria sua função equalizadora ao passo que desenvolvesse nos educandos um sentimento de respeito e aceitação pelas diferenças dos outros.

Enquanto a pedagogia tradicional era voltada para o intelecto, o modelo escolanovista de educação era voltado para o sentimento. Além disso, houve mudanças específicas do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os processos, da centralidade do professor para a centralidade do aluno, do esforço para o interesse, do ambiente coercitivo e disciplinador para a espontaneidade, dos conhecimentos advindos da lógica científica para conhecimentos construídos a partir da experiência do próprio educando (SAVIANI, 2018).

Cada uma das mudanças expostas acima ofereceria esperança àqueles que as lê.

Todavia, uma pintura nova feita sob velhas paredes não representa transformação estrutural. A Escola Nova, assim como o modelo tradicional, servia aos interesses da burguesia, isto é, não a questionava, a aceitava. Conforme aponta Gadotti (2008, p. 145), essa concepção

Tratava-se de aumentar o rendimento da criança, seguindo os próprios interesses vitais dela. Essa rentabilidade servia, acima de tudo, aos interesses da nova sociedade burguesa: a escola deveria preparar os jovens para o trabalho, para a atividade prática, para o exercício da competição.

Além do exposto, para que a escola funcionasse de acordo com as concepções escolanovistas, sua organização deveria ser totalmente reformulada. Ela deveria contar com uma estrutura física bem equipada que possibilitasse vivências e experiências aos educandos; experiências que fossem condizentes aos seus ideários, além de professores altamente qualificados. Tal reformulação demandava custos financeiros bem maiores do que os da escola tradicional, o que, conseqüentemente, restringiu o acesso à “Escola Nova” aos grupos elitistas. Conforme aponta Saviani (2018), apesar dessa restrição, a concepção escolanovista foi amplamente difundida e absorvida também pelos educadores das escolas tradicionais voltadas às camadas mais populares. Essa disseminação provocou sérias conseqüências, uma vez que a realidade da educação tradicional desses professores não condizia com os princípios escolanovistas, pois não fornecia meios estruturais para tal. Dentre as conseqüências negativas dessa junção (ideário escolanovista e estrutura tradicional), o autor aponta o afrouxamento da disciplina em decorrência da minimização do papel do professor e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos. Com isso,

[...] acabou a absorção do escolanovismo por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2018, p. 9).

Diante do exposto, fica evidente que a Escola Nova, que tinha por objetivo equalizar a sociedade e acabar com a marginalidade, promoveu e intensificou as desigualdades educativas, que, por sua vez, geraram desigualdades sociais e um processo de escolarização dual. Às elites, uma escola de qualidade; às classes populares, uma escola enfraquecida. Aranha (1996, p. 171) aponta que “tais desacertos dificultam a implantação da democracia porque o rebaixamento da qualidade da escola pública, destinada ao povo, concorre para o agravamento da marginalização do maior segmento da sociedade”.

No Brasil, o escolanovismo ganhou força em 1932 por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em um contexto de conflitos entre os adeptos ao escolanovismo e os católicos conservadores. Contudo, vale mencionar alguns fatos importantes que aconteceram antes da publicação do Manifesto. De acordo com Saviani (2019), a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi uma das primeiras medidas do governo provisório, em 1930. Quem ocupou a nova pasta foi o escolanovista Francisco Campos. No início de 1931, ele, enquanto ministro da Educação e da Saúde, estabeleceu o que ficou conhecido como - Reforma Francisco Campos-, por meio dos seguintes decretos:

- a) Decreto n. 19.850, 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- c) Decreto n. 19.852, 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2019, p. 196).

A partir desses sete decretos a educação passou a ser tratada pelo novo governo como uma questão nacional e por ele foi regulamentada. Dentre os decretos elencados acima, o Decreto n. 19.941 merece uma atenção especial, pois, por meio dele, o ensino religioso foi introduzido nas escolas oficiais pela primeira vez na República. Esse decreto, segundo Saviani (2019), foi uma resposta positiva de Francisco Campos a uma reivindicação da Igreja Católica, fato esse curioso, uma vez que o ministro, mesmo sendo adepto ao escolanovismo, tomou uma decisão em benefício da Igreja Católica, defensora da escola tradicional e confessional. Saviani (2019) explica que na época do decreto referente ao ensino religioso o conflito entre os católicos e os escolanovistas ainda não havia emergido. O mesmo se externou, em 1931, na IV Conferência Nacional de Educação e foi consumado com a publicação do - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova -, em 1932. Essa publicação ocasionou o rompimento entre os renovadores e os católicos. Estes últimos retiraram-se da Associação Brasileira de Educação e fundaram, na Conferência Católica Brasileira de Educação, sua própria associação, em 1933.

Saviani (2018, p.78) pontua que o “Manifesto”, como instrumento político,

Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920, especialmente a partir da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo.

O texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é estruturado em tópicos específicos e Saviani (2019) os classifica em quatro momentos que expressam os temas abordados, a saber: os fundamentos filosóficos e sociais da educação, a organização e administração do sistema educacional, as bases psicobiológicas da educação, e, o planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados.

O primeiro tópico da introdução do “Manifesto” esclarece sobre o que se trata o documento: “A reconstrução educacional no Brasil”; bem como a quem ele se destina: “Ao povo e ao governo”. Nesse mesmo item, a importância e a gravidade da educação são colocadas no topo da hierarquia dos problemas nacionais. A partir do princípio da primazia da educação, todos os esforços para a reconstrução educacional no Brasil, abordados no documento, são justificados.

O “Manifesto” enfatiza que nem mesmo os problemas de caráter econômico podem disputar a prioridade da educação nos planos de reconstrução nacional. Para fortalecer essa afirmação, argumenta-se que “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento e da riqueza da sociedade” (MANIFESTO, 1984, p. 407). Para fundamentar historicamente essa informação, o texto aborda que as reformas educacionais e econômicas aconteceram de forma dissociada, ao longo dos 43 anos de regime republicano. No “Manifesto” (1984, p. 407) denuncia-se que tais reformas, “sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”.

O documento aponta que esse estado de “inorganização” do aparelho escolar está a cargo da falta da determinação dos fins da educação (aspectos filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação em quase todos os planos e iniciativas. Diante disso, o grupo de educadores que gerou o movimento de

reconstrução natural defende que a solução dos problemas escolares deveria ser transferida do terreno administrativo para os planos político-sociais.

Os principais representantes do “Manifesto” foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que defendiam uma escola laica, obrigatória, gratuita e democrática. Conforme os signatários desse movimento, a escola deveria ser mantida pelo Estado e fundamentada no pragmatismo representado por John Dewey que visava adaptar a educação ao desenvolvimento industrial da sociedade e ajustá-la de forma que contribuísse com a consolidação do capitalismo. Nesse sentido, no “Manifesto” (1984, p. 410), esclarece-se que

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e espaço.

O documento também aponta que o “conteúdo real desse ideal” sempre variou de acordo com a estrutura e a realidade sociais. A partir desse entendimento, o texto considera que a educação nova configura-se como uma “reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (MANIFESTO, 1984, p. 411). No lugar dessa concepção tradicional, que estava a serviço dos interesses de classes, a educação nova fundamenta-se em um “caráter biológico”, isto é, deixa de constituir-se como privilégio para as condições econômicas e sociais dos indivíduos e se organiza para a coletividade. Isso porque reconhece que todo indivíduo tem o direito de ser educado, independente de questões econômicas e sociais. A partir dos apontamentos do “Manifesto” quanto à educação nova, Saviani (2019, p. 244) estabelece um contraste:

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens.

Assim, a partir de uma perspectiva mais humana, o “Manifesto” enfatiza que a educação nova alarga sua finalidade para além dos limites de classes, o que, segundo o documento, contempla, com as mesmas oportunidades educacionais, membros de classes sociais diferentes.

Conforme Saviani (2018), embora tenha se tornado uma concepção teórica dominante e mais desejável se comparada à pedagogia tradicional e, mesmo obtendo consideráveis conquistas, principalmente no que tange às críticas aos métodos tradicionais, o escolanovismo começou a apresentar sinais de exaustão. Isto porque, na prática, não revelou eficácia quanto à equalização social, tampouco apresentou solução para a marginalidade.

Desse modo, o crescente processo de urbanização e industrialização, tornou-se ainda mais necessária a escolarização para parcelas cada vez maiores da população. Nesse contexto, uma nova teoria educacional foi formulada: a pedagogia tecnicista. Essa perspectiva educacional surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) e, posteriormente, foi estendida aos países latino-americanos, dentre eles, o Brasil.

No próximo tópico, o tecnicismo será abordado com mais detalhes.

1.1.3 Tecnicismo

O processo de urbanização e industrialização reverberou na necessidade de extensão da escolarização para parcelas cada vez maiores da população. Nesse contexto surgiu a pedagogia tecnicista. Saviani (2018, p. 10), autor que formulou o termo “pedagogia tecnicista”, explica que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Nos anos de 1950, o processo de industrialização no Brasil se intensificou expressivamente, aumentando, assim, a necessidade de se contratar trabalhadores eficientes que dominassem as técnicas específicas de cada setor produtivo. Contudo, o sistema educacional vigente não tinha condições de corresponder às demandas de formação exigidas pelo novo contexto, tampouco recursos humanos suficientes para a expansão da economia. Uma crise que se arrastou pela década de 1960. Com isso, o Brasil, em 1964, após o golpe que estabeleceu a ditadura militar, passou a receber cooperação financeira e técnica do governo norte-americano para aplicação da reforma educacional por meio dos acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e da Cultura e a United States Agency for International Development (MEC/USAID) que resultaram nas Leis 5.540/68 e 5.692/71 que reestruturaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus (LUCKESI, 2011; LIBÂNEO,

2014; ARANHA, 1994).

Conforme Libâneo (2014, p. 29) a escola estruturada a partir da pedagogia tecnicista “funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas” e objetiva adequar a educação às exigências da sociedade e corresponder às demandas provenientes do desenvolvimento industrial e tecnológico. Para isso, atua na formação de profissionais eficientes e competentes que supram as necessidades de mão de obra por meio de habilidades e conhecimentos úteis e específicos de cada área de produção a fim de desenvolver um trabalho de qualidade que promova a expansão industrial. Diante do exposto, cabe à escola viabilizar meios para que os educandos desenvolvam as competências exigidas pelo mercado de trabalho. A lógica do processo de ensino e aprendizagem, nesse caso, é utilitarista. São tomados como conteúdos de ensino apenas os conhecimentos considerados úteis para a consolidação do sistema fabril. Libâneo (2014, p. 30) faz referência a eles:

São as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc.

Essa configuração escolar atua numa perspectiva de mecanizar os processos de ensino-aprendizagem, tornando-os técnicos, objetivos e operacionais, tal como a lógica do sistema fabril. É destituída dos processos pedagógicos qualquer marca de subjetividade sob a premissa de que esta compromete a eficiência do sistema. O efficientismo rege todas as instâncias desse modelo educacional, inclusive a posição do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Se na concepção tradicional o professor está no centro e atua como transmissor dos conteúdos e na Escola Nova o aluno vivencia experiências diretas com o objeto de estudo e protagoniza o processo de construção do conhecimento, no modelo tecnicista, tanto o professor quanto o aluno são expectadores do sistema. O centro do processo de ensino-aprendizagem passou a ser a organização racional dos meios e é ela que determina o que os professores e os alunos devem fazer, além de como e quando o farão (SAVIANI, 2018). Quanto ao relacionamento professor-aluno, Libâneo (2014, p. 31) afirma:

São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema

instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados de aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional.

Nota-se que, diante desse modelo, o relacionamento entre professor e aluno é puramente técnico. Qualquer diálogo ou debate que fuja dessa comunicação técnica é considerado desnecessário, inútil, assim como a aproximação afetiva e pessoal, uma vez que em nada contribuem para um ensino técnico e efficientista. Além disso, tanto o professor quanto o aluno tornam-se meros executores de um projeto planejado, controlado e avaliado por especialistas que, conforme aponta Saviani (2018), são supostamente neutros, objetivos, habilidosos e imparciais.

O projeto educacional tecnicista, assim como os modelos educacionais estudados até aqui (tradicional e escolanovista), concebe a escola como um meio para equalização social e para a superação da marginalidade. Todavia, essa equalização refere-se à produtividade da sociedade e ao sucesso do sistema. Diante disso, o sujeito marginalizado que no modelo tradicional é compreendido como ignorante e no modelo escolanovista como rejeitado, no modelo tecnicista é o incompetente, ineficiente e improdutivo. Sob esse enfoque a marginalidade configura-se uma ameaça à estabilidade do sistema (SAVIANI, 2018), portanto, deve ser combatida. Saviani (2019, p. 383) aponta que:

No contexto teórico do tecnicismo pedagógico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essas diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência todo o sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social.

A escola é concebida apenas como um subsistema, um setor, uma peça de uma engrenagem que serve a um sistema maior, ou seja, o sistema capitalista. Por meio dela, os jovens são adaptados ao sistema, são preparados para atuarem com eficiência no mercado de trabalho e gerarem benefícios para a sociedade. Saviani (2019, p. 383) conclui que, do ponto de vista pedagógico, “se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 74) afirmam que, na perspectiva da finalidade educativa de formação de cidadãos capazes de atenderem às exigências econômicas

da sociedade,

O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do incremento das diferentes funções do sistema vigente.

Essa perspectiva se expressa predominantemente no modelo curricular proposto por John Franklin Bobbitt, no século XX. Para ele, a escola deveria funcionar como uma indústria e se espelhar no modelo da administração científica de Frederick Taylor. Os estudantes deveriam ser processados como um produto fabril. Para isso, o currículo teria a função de organizar tecnicamente os processos pedagógicos para o alcance dos objetivos especificamente delineados e estrategicamente traçados. Conforme salienta Silva (2019, p 22 e 23),

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter; que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisas quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”.

Nessa esteira em que educação, desenvolvimento econômico e equalização social são articulados, o currículo escolar assume um papel puramente técnico e prescritivo. Dentre suas incumbências, está o estabelecimento de padrões que, conforme aponta Silva (2019), é tão importante na educação quanto na fábrica. Isto porque, o modelo curricular de Bobbitt impede a variação do ritmo de desenvolvimento entre os alunos da mesma turma. Além disso, o estabelecimento de padrões de referência possibilita a avaliação da aprendizagem, ou melhor, do desempenho.

O modelo curricular defendido por Bobbitt rivaliza com as vertentes progressivistas, para as quais “a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana e industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23),

uma vez que concebiam as desigualdades como construções sociais que podem ser modificadas pelas próprias pessoas. A educação seria, então, o meio para isso, pois formaria sujeitos capazes de modificarem a sociedade a partir de princípios democráticos. O representante mais conhecido do progressivismo é John Dewey. A respeito de Dewey, Silva (2019, p. 23) afirma:

Em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

Nessa perspectiva curricular, os interesses próprios da criança são considerados no planejamento das práticas pedagógicas para que ela vivencie um processo contínuo de aprendizagem a partir da sua experiência direta com os conteúdos abordados. Essa proposta se solidifica por meio da organização do ambiente escolar que dispõe à criança uma série de problemas que simulam a sociedade para que vivenciem a experiência de resolverem conflitos, modificarem realidades e desenvolverem a criatividade. “Os assuntos escolares surgem de necessidades práticas e apenas posteriormente devem assumir formas abstratas mais avançadas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 24).

As ideias pedagógicas de Dewey, apesar de toda carga democrática que carregam, não obtiveram a mesma repercussão que as de Bobbitt no campo curricular. A cientificidade da proposta de Bobbitt e sua perspectiva eficientista apresentaram maior influência. Segundo Libâneo (2014, p. 32), no Brasil

A influência da pedagogia tecnicista remonta à segunda metade dos anos 1950 (PABAE – Programa Brasileiro americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto, foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 1960 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

Apesar da influência da Pedagogia Tecnicista no campo curricular, não se pode dizer que houve, de fato, uma absorção do seu ideário por parte dos professores. Todavia, os professores foram levados a adotar muitas das imposições provenientes de decretos. Esse fator inferiorizou a função dos professores, que, por sua vez, tornaram-se meros executores de projetos prontos, vazios de pedagogia, por serem planejados por técnicos educacionais que não conheciam o “chão da escola”. Diante disso, a Pedagogia Tecnicista perdeu sua

especificidade educacional e promoveu desigualdades educativas e sociais. A substituição, no currículo, de disciplinas como Filosofia, Geografia e História por disciplinas técnicas provocou uma queda no nível de ensino que, por sua vez, atingiu predominantemente as escolas públicas. Conforme aponta Aranha (1994, p. 177), “o que se conseguiu, de fato, foi uma mão de obra barata, não-qualificada, pronta para engrossar ”o exército de reserva” – trabalhadores disponíveis para empregos de baixa remuneração”.

Os modelos educacionais - tradicional, escolanovista e tecnicista - embora apresentem características distintas, mantêm-se atrelados a uma corrente pedagógica acrítica, a Pedagogia Liberal, que não contesta a configuração da sociedade de classes nem promove o desvelamento da realidade social de opressão. Ao contrário, prepara e “modela” os indivíduos em consonância com as demandas, expectativas e exigências da sociedade capitalista a fim de que ocupem posições e desempenhem funções pré-definidas pelas forças políticas e econômicas e, além disso, que aceitem a ideologia capitalista como boa, desejável e única possível.

Silva (2019) pontua que a escola colabora para esse processo não necessariamente por meio dos conteúdos que compõem o currículo, mas ao refletir as relações sociais do local de trabalho no seu funcionamento. Para o autor, as escolas voltadas aos trabalhadores subordinados promovem relações sociais nas quais os alunos exercem papéis de subordinação e, assim, aprendem a ser sujeitos subordinados. Já as escolas voltadas a trabalhadores de funções hierarquicamente superiores privilegiam relações sociais por meio das quais os alunos desempenhem atitudes de autonomia e liderança. Segundo o autor,

É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita (SILVA, 2019, p. 33).

No próximo tópico, será abordada a corrente pedagógica que se opõe a essa lógica da Pedagogia Liberal, justamente porque questiona a estruturação da sociedade capitalista e suas relações de poder, defende a libertação das camadas populares e enaltece a função sociopolítica da escola: a Pedagogia Progressista.

1.2 Pedagogia Progressista

A pedagogia progressista fundamenta-se epistemologicamente na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico Dialético. Esta, diferente da pedagogia liberal, não configura-se de acordo com as diretrizes capitalistas. É uma perspectiva educacional que questiona a sociedade de classes, critica sua estruturação e contesta a ideologia dominante. De acordo com essa corrente pedagógica, a principal finalidade sociopolítica da educação é humanizar os sujeitos e emancipá-los de forma que se libertem da opressão e da alienação promovidas pela sociedade de classes. Libâneo (2014, p.74) estabelece uma comparação entre as duas vertentes abordadas:

A pedagogia liberal e a pedagogia progressista se opõem: enquanto a primeira sustenta que existe uma permeabilidade entre as classes sociais, tornando possível a passagem de uma para outra mediante a adaptação cultural pela escola, a segunda assume que o antagonismo de classe resulta na dominação, cabendo à educação contribuir para a transformação das relações de classe. Enquanto a primeira se serve da educação para ajustar o indivíduo a funções sociais preestabelecidas, a segunda entende que são os interesses de classe que determinam as finalidades da educação.

Em linhas gerais, a pedagogia progressista se manifesta por meio de duas versões, são elas: educação popular, que subdivide-se em pedagogia libertária e pedagogia libertadora; e, pedagogia crítico social dos conteúdos (formulada a partir da pedagogia histórico-crítica).

A pedagogia libertária, também conhecida como pedagogia institucional, defende que a escola atue como libertadora dos sujeitos por meio da formação de indivíduos que desenvolvam a capacidade de autogestão. Seu posicionamento perante a configuração da sociedade é crítico, uma vez que “pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia” (LIBÂNEO, 2014, p. 37 e 38). Nesse sentido, a pedagogia libertária não se vale de figuras de autoridade ou mecanismos de poder no desenvolvimento de suas metodologias. A intenção é que os educandos desenvolvam sua autonomia e não façam nada por obrigação ou imposição.

De acordo com esses pressupostos, o professor se mistura com os alunos em uma relação horizontal. Este não atua como detentor do saber ou aquele que expõe conteúdos para que seus alunos apenas os absorvam. Ao contrário, o professor orienta e aconselha o grupo por meio de diálogos que abordam temas de interesse comum a todos os participantes. Os conteúdos a serem estudados e a forma de abordá-los são definidos em conjunto, pois emergem dos interesses, das necessidades e das vivências do grupo. Geralmente são

selecionados a partir do critério do seu uso prático na vida social dos sujeitos.

A pedagogia libertadora, por sua vez, decorre da obra de Paulo Freire iniciada nos anos 1960. Trata-se de uma concepção de educação voltada à emancipação das camadas populares, especificamente a adultos que não tiveram acesso à educação escolar. Para o alcance desse objetivo, a educação deve promover a conscientização crítica dos sujeitos acerca da própria realidade social que os oprime.

Nesse modelo educacional os conteúdos não possuem cunho acadêmico e não provêm da cultura erudita, tampouco são desvinculados da vida prática dos sujeitos. Intitulados “temas geradores”, os conteúdos emergem do saber popular, isto é, das experiências e problematizações cotidianas dos educandos. Dessa forma, os conhecimentos prévios dos indivíduos são considerados e, ao mesmo tempo, submetidos a reflexões críticas e questionamentos realizados por eles próprios. Resultam desse processo a conscientização do educando acerca de si mesmo e da realidade que o condiciona, bem como as possibilidades de transformação social.

Ao analisar criticamente as relações educador-educando, Freire (2019) pontua que elas ocorrem por meio de meras narrações de conteúdos alheios à experiência existencial dos alunos. Os professores atuam como narradores da realidade de algo estático, desconectado, ao passo que os educandos são concebidos como ouvintes nos quais serão depositados os conteúdos da narração, cabendo a esses sujeitos apenas o “arquivamento” e a repetição do que lhes for depositado. Freire (2019) conceitua esse processo como “educação bancária”. O autor se contrapõe a esse modelo educacional propondo uma educação problematizadora:

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção* crítica na realidade (FREIRE, 2019, p. 98).

Portanto, de acordo com os pressupostos da pedagogia libertadora fundamentada nas críticas freireanas, as relações entre professor e aluno devem ser permeadas por diálogos nos quais ambos atuem como sujeitos do conhecimento. Assim sendo, o trabalho educativo ocorre por meio de grupos de discussão os quais definem tanto os conteúdos quanto as dinâmicas de aprendizagem. O professor motiva os educandos e se nivela a eles para adaptar-se às especificidades de cada grupo. A relação existente entre professor e alunos é não-diretiva, isto é, o primeiro não faz uso de autoridade para transmitir conhecimentos, ele

apenas intervém nos diálogos e instrui os educandos quando sua participação é, de fato, indispensável. Isto porque, de acordo com essa abordagem, o aluno contém em si mesmo o potencial espontâneo de autorrealização e não depende do professor para tomar decisões (LIBÂNEO, 2014).

As concepções educacionais de Paulo Freire foram contestadas, na década de 1980, pela “pedagogia histórico-crítica” formulada por Dermeval Saviani. Diferente de Freire que preconiza conteúdos provenientes das vivências cotidianas dos educandos, Saviani defende uma pedagogia que lhes disponibilize conhecimentos científicos, de caráter universal, que proporcionem o desenvolvimento de saberes elaborados e sistematizados.

Se, para Freire, a inserção de conteúdos historicamente acumulados representa mero “depósito de informações”, para Saviani (2018), esses conteúdos promovem a emancipação humana, pois fortalecem as classes subordinadas e, uma vez disponibilizados a elas, deixam de ser privilégio apenas dos detentores do monopólio da razão. Se as concepções freireanas se adéquam a uma educação “não-formal”, a pedagogia histórico-crítica é totalmente inclinada ao ensino escolar. Conforme aponta Saviani (2019, p. 60),

A pedagogia histórico-crítica afirma resolutamente que a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo. [...] A sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha da experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência).

A partir dessas premissas, a pedagogia histórico-crítica dedica-se à produção de conhecimentos fundamentados nas ciências e que sejam capazes de nortear a prática educativa de forma eficaz e crítica. No próximo tópico, esta temática será abordada com mais detalhes.

1.3 Pedagogia histórico-crítica

A Pedagogia histórico-crítica é marcada pelo seu destaque dentre as demais concepções críticas, especificamente, a visão crítico reprodutivista. Portanto, expor alguns aspectos de uma concepção que a contrasta é fundamental. Conforme aponta Saviani (2013), a visão crítico reprodutivista surgiu a partir das consequências da tentativa de revolução cultural dos jovens, em 1968, que manifestou-se mais intensamente na França, mas espalhou-se por

diversos países, dentre eles, o Brasil. A pretensão desse movimento era realizar a revolução social por meio da revolução cultural.

No Brasil, essa concepção desempenhou o importante papel de impulsionar a crítica à pedagogia dominante, a tecnicista, ao tecer críticas à forma com que a escola reforça o modo de produção capitalista e reproduz a sociedade de classes. Esses aspectos justificam o termo “crítico” presente na nomenclatura dessa visão. Já o termo “reprodutivista”, para Saviani (2018), explica-se pela premissa - das teorias dessa concepção - de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade na qual ela está inserida.

Saviani (2018) apresenta as teorias que tiveram maior repercussão e maior nível de elaboração no âmbito da concepção crítico reprodutivista, a saber: teoria do sistema de ensino como violência simbólica, desenvolvida na obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, *A Reprodução* (1970); teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AEI), formulada por Louis Althusser e apresentada em sua obra *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1980); e, teoria da escola dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet exposta no livro *L'École Capitaliste em France* (1971). As especificidades dessas teorias serão abordadas em um trabalho posterior.

Saviani (2018) explica que as teorias críticos reprodutivistas empenham-se em denunciar o mecanismo da escola da forma em que está constituída, mas não apontam propostas pedagógicas para intervenção e modificação desse cenário. Em outras palavras, o autor afirma que,

[...] pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (SAVIANI, 2018, p. 24).

Posto isso, nota-se que a concepção crítico reprodutivista explica a razão do fracasso escolar no que tange à superação da marginalidade (reprodução da dominação e exploração do sistema capitalista e da sociedade de classes), mas é impotente na busca por transformações, já que, conforme Saviani (2018, p.24), “a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas”. Ou seja, o problema da marginalidade permanece diante do estado de fixidez social.

Sendo assim, observa-se que, embora a concepção crítico reprodutivista tenha feito importantes constatações quanto à realidade social e educacional, tais como: “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção

capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 2018, p. 25) e servido para endossar a denúncia à pedagogia oficial dominante, ela não apresentou alternativas e orientações pedagógicas para a prática educativa, uma vez que não concebe a escola como uma realidade histórica suscetível de transformação pela ação humana intencional.

Saviani (2013) esclarece que, em 1978 aconteceu, em Campinas, o Seminário de Educação Brasileira. Nesse evento, conforme o autor, mesmo tendo prevalecido a crítica à pedagogia oficial, a questão relativa aos rumos que a educação deveria tomar ficou em segundo plano. Todavia, no final da década de 1970, generalizou-se entre os professores expectativas quanto à determinação de meios para o alcance da transformação educacional. Diante disso, o autor pontua que, ao passo que foi crescendo nos professores a conscientização de que a pedagogia oficial era inadequada aos interesses da população brasileira em geral e de que servia para perpetuação da exploração e favorecimento da classe dominante, intensificou-se o questionamento de como proceder na condução de um processo educativo que vá ao encontro das necessidades das camadas populares. Afinal, a conscientização pedagógica dos professores é um importante e necessário passo para a transformação da educação, contudo, insuficiente, se não abrir caminhos para práticas transformadoras. Do que adianta apontar o problema sem apresentar uma alternativa de mudança?

Partindo do pressuposto de que não é do interesse da classe dominante que a escola seja transformada, mas que permaneça adaptada e condicionada aos moldes do capitalismo, não haverá empenho de sua parte para que ela seja transformada. Diante disso, nota-se que “uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados” (SAVIANI, 2018, p. 25). Isto porque, uma educação pautada nesta perspectiva deverá suscitar a luta contra a marginalidade, a discriminação, a seletividade e a baixa qualidade da educação voltada às camadas populares, isto é, caminhar na “contramão” dos interesses dominantes.

Os aspectos supracitados preludiam a pedagogia histórico-crítica, visto que ela é formulada como uma resposta pedagógica a tais exigências e tem o compromisso de transformar a sociedade e não considerá-la fixa e rígida à possibilidade de transformação. Portanto, essa pedagogia submete a teoria crítico reprodutivista à crítica, evidenciando que esta é mecanicista e tem caráter não dialético e a-histórico (SAVIANI, 2013), uma vez que desconsidera que a sociedade capitalista é contraditória, movimenta-se de forma dinâmica e

que isto lhe proporciona transformação.

Por meio dessa análise crítica, a partir de 1979, a pedagogia histórico-crítica tomou forma e, diferente da visão crítico reprodutivista, configurou-se a partir de uma concepção dialética, porque além de ser consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação, ela defende que o determinado reage ao determinante e, por isso, a educação também pode contribuir para a transformação da sociedade haja vista que interfere nela (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013, p. 80) explica o sentido da terminologia dessa concepção:

Em suma, a passagem da visão crítico mecanicista, crítico a histórica para uma visão crítico dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica.

O autor enfatiza que os pressupostos dessa pedagogia são os da concepção dialética da história. Isto porque ela compreende a manifestação da escola no presente como resultado de um processo de transformação histórica e a percebe, também, como determinada por contradições internas à sociedade capitalista, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas de transformação dessa sociedade. Com efeito, além de proporcionar a compreensão do impacto das contradições da sociedade na educação, a pedagogia histórico-crítica implica em nortear o educador quanto ao seu posicionamento frente a essas contradições para que este tenha clareza de qual é a direção a ser tomada pela educação.

Para isso, a pedagogia histórico-crítica empenha-se em defender e destacar a especificidade da escola. Conforme Saviani (2013, p. 14) “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Isso significa que, dentre as instituições que proporcionam diferentes tipos de educação aos indivíduos, a escola destaca-se por sua especificidade: o conhecimento científico, elaborado, sistematizado; e, ainda, por sua função propriamente pedagógica. E, na escola, este saber não pode apenas existir no campo das ideias, mas deve ser viabilizado aos educandos de forma dosada, organizada e intencional. Para tal, as boas condições do processo de ensino-aprendizagem e a validação científica dos saberes socializados devem ser garantidas.

Saviani (2013) critica os modismos na educação, uma vez que eles aparentam

avanços, mas, acabam negligenciando questões a respeito do trabalho escolares consideradas óbvias. Para elucidar essa afirmação, o autor estabelece uma distinção entre o tradicional e o clássico: tradicional é o que se refere ao passado, portanto, arcaico e ultrapassado; o que leva à compreensão e reconhecimento de algumas críticas que o movimento escolanovista direcionou à pedagogia tradicional. No entanto, conforme o autor, isso não pode se confundir com o elemento clássico na educação, muito menos diminuir sua importância. Clássico é aquilo que prevaleceu e resistiu ao longo do tempo, extrapolando, assim, a época de sua origem ou proposição inicial. Partindo dessa lógica, o autor afirma:

O clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundários aspectos principais da escola (SAVIANI, 2013, p. 87).

Esse é um ponto crucial para abordagem da questão curricular. Saviani (2013) faz uma separação entre o que chama de aspectos principais da escola e as questões secundárias e acidentais. A par disso, e, de acordo com a função pedagógica da escola – socialização do saber sistematizado -, considera-se que o currículo escolar deve ser composto pelos aspectos essenciais, nucleares, que viabilizam o acesso das crianças ao conhecimento cientificamente elaborado, o qual confere à escola sua especificidade. As demais atividades, tais como datas comemorativas, devem ser consideradas extracurriculares, portanto, elas só podem ocorrer no âmbito escolar se enriquecerem as atividades curriculares, não devendo, de modo algum, prejudicá-las, posto que isso acarretaria a descaracterização da função específica da escola e o comprometimento dos meios de acesso ao saber elaborado. Sendo assim, o conceito do currículo segundo a concepção histórico-crítica é: “organização do conjunto das atividades nucleares atribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013, p. 17).

A partir da perspectiva histórico-crítica, formulada por Saviani (2013), que se caracteriza pelo empenho na socialização de conhecimentos cientificamente fundamentados aos grupos populares e pela orientação da prática educativa rumo à transformação, Libâneo (2014) desenvolveu a pedagogia crítico social dos conteúdos por meio da qual problematiza a seleção de conteúdos escolares e defende a centralidade destes no processo de ensino-aprendizagem. Essa corrente pedagógica será abordada com mais detalhes no tópico seguinte.

1.4 Pedagogia crítico social dos conteúdos

De acordo com essa expressiva corrente pedagógica, também denominada “pedagogia dos conteúdos”, desenvolvida por Libâneo (2014), os conteúdos são compostos por conhecimentos científicos, universais e historicamente situados, que estão em constante processo de reavaliação, dada à dinamicidade da sociedade. Embora apresentem caráter universal, os conteúdos não são desvinculados das realidades sociais que condicionam os sujeitos. Portanto, os conhecimentos não devem ser passivamente absorvidos pelos alunos, mas apropriados e criticamente refletidos por estes para que se associem às suas práticas humanas e sociais. Libâneo (2019, p. 60) aponta que essa concepção acerca dos conteúdos

Não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor.

Nessa perspectiva de educação, para o alcance da aprendizagem, o professor precisa promover a correspondência entre a realidade concreta dos alunos e os conhecimentos científicos, de forma que os educandos confrontem ambas criticamente e transcendam a experiência imediata, bem como a opressão da ideologia dominante.

O conhecimento, de acordo com a pedagogia crítico social dos conteúdos, é uma atividade que não se separa da prática social. O processo de aprendizagem deve partir dos saberes cotidianos do aluno, isto é, da “bagagem” que ele carrega consigo, como os conhecimentos de que já dispõe, as experiências concretizadas por meio de suas vivências e relações sociais, a forma com que interpreta o mundo que o circunda, suas expectativas para o futuro, dentre outros produtos de sua existência. Desse modo, a atividade pedagógica deve levar o aluno a apreender a realidade objetiva que o condiciona para que, após apropriar-se dos conhecimentos científicos disponibilizados pelo professor, ele possa aplicá-los à prática social e, emancipado, atuar criticamente e eficazmente em sua realidade concreta a fim de transformá-la. O professor atua como mediador do encontro entre o aluno e o objeto de conhecimento. O aluno, por sua vez, é compreendido como sujeito ativo que, concomitantemente, produz seu próprio meio social e é produzido por ele enquanto se apropria dos conhecimentos disponibilizados e os aplica em sua vida prática. Sobre essa

questão, Libâneo (2014, p.82) explica que:

O objeto de conhecimento existe objetivamente, fora do sujeito, mas só se torna objeto de conhecimento pela relação que o sujeito trava com ele. O resultado dessa relação dialética é o processo educativo no qual se busca garantir a unidade entre o desenvolvimento subjetivo e o mundo objetivo, entre o cultural e o social, por onde o sujeito incorpora os instrumentos para a libertação das relações de dominação vigentes num projeto coletivo de desenvolvimento histórico do povo.

Nesse processo, a figura do professor é de grande relevância, pois é ele que faz o levantamento dos conhecimentos que os educandos já sabem, que disponibiliza aos alunos os conhecimentos científicos e as estratégias de análise crítica frente a realidade de cada um deles. Para isso, o professor precisa dominar – no sentido de conhecer - o campo epistemológico dos conteúdos e ter consciência do contexto de vida dos alunos bem como da forma com que eles aprendem. Esse modelo educacional descarta a não-diretividade na relação professor-aluno, já que o professor, se comparado ao educando, dispõe de mais experiência de vida, maior bagagem social e formação acadêmica.

Diante das prováveis contestações acerca da figura de autoridade - e aqui não se pode confundir com autoritarismo - do professor na relação pedagógica estabelecida com o aluno, no sentido de que esta pode suscitar situações antidemocráticas e postura submissa dos educandos, Libâneo (2014) argumenta que a igualdade entre professor e aluno é uma ilusão. Para o autor, defender a intervenção do professor não significa anular a atividade do aluno; ao contrário, o professor precisa ser preparado para relacionar-se com o grupo, perceber conflitos e lidar tanto com o coletivo dos alunos quanto com a especificidade de cada um deles. Para endossar seus argumentos, Libâneo (2014, p.60) afirma que:

Situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou um grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria existência.

De acordo com a pedagogia crítico social dos conteúdos, para o alcance dos objetivos sociopolíticos da educação é fundamental que o professor tenha consciência da

importante posição social que ocupa no processo de emancipação dos sujeitos e da consequente transformação da sociedade. Sua prática pedagógica deve ser profissional. Não basta desenvolver uma atuação fundamentada no amor, na romantização da docência ou na mera transmissão de conteúdos. É necessária uma preparação teórica consistente para que o professor seja capaz de analisar as contradições sociais criticamente, interpretar a contextualização histórica e social que envolve seus alunos, dominar os conteúdos ensinados para que sejam transmitidos de forma articulada, planejada e eficaz. A partir do momento que o educador não atende a esses critérios e desenvolve um trabalho pedagógico superficial, enfraquecido teoricamente e empobrecido culturalmente, a função sociopolítica da educação é fadada ao fracasso.

Assim, se a premissa para emancipação dos sujeitos é o domínio e a apropriação de conteúdos que os habilitem a atuar na sociedade a fim de transformá-la, a não garantia do acesso a esses conhecimentos promove a marginalização dos indivíduos desfavorecidos e a conservação da sociedade de classes que, por sua vez, é fundamentada nos interesses burgueses que privilegiam as classes dominantes em detrimento das classes populares.

Diante disso, é fundamental que o currículo escolar, especialmente no que se refere à seleção de conteúdos, seja criticamente analisado, uma vez que, conforme Libâneo (2014, p.83) “o que se tem nas escolas públicas é um modelo empobrecido da educação desenhada para a elite”. Diante disso, é necessário que os educadores se conscientizem de que não há neutralidade no processo de seleção de conteúdos para a composição curricular, pois, para além desse processo, existem mecanismos tácitos que decorrem de relações de poder, interesses de grupos específicos, ideologias e hierarquia de classes. Segundo Silva (2019, p 15),

Nas teorias do currículo, a pergunta “o quê?” nunca será separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Os profissionais da educação precisam questionar se os conteúdos que compõem o currículo garantem um ensino de qualidades às crianças das camadas populares, ou se, ao contrário, servem aos interesses da burguesia. Se uma formação de qualidade liberta os sujeitos e suscita-lhes a conscientização acerca dos mecanismos de dominação capitalista, não é do interesse dos governos e elevação da qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2014).

A partir de uma perspectiva crítica do conhecimento curricular, Libâneo (2014) denuncia as relações de poder que condicionam a seleção e a exclusão de determinados conhecimentos do currículo. Nessa perspectiva, a respeito do conhecimento que é responsabilidade da escola transmitir, Michael Young, sociólogo inglês que liderou o movimento Nova Sociologia da Educação (NSE), desenvolveu conceitos importantes acerca das relações entre currículo e poder, bem como entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder (SILVA, 2019), que serão brevemente apontados no próximo tópico.

1.5 Conhecimento poderoso nas perspectivas de Michael Young

Michael Young concebe o conhecimento escolar e o currículo como criações sociais provenientes de disputas acerca de quais conhecimentos devem compor o currículo. Para o autor, esses elementos precisam ser questionados e não naturalizados, afinal, são constituídos a partir de valores e interesses específicos. Assim, para Young (2007) não há neutralidade no processo de formulação curricular, ao contrário, existem mecanismos de manutenção dos poderes econômicos e políticos que determinam qual conhecimento a escola deve disponibilizar para satisfação dos interesses das classes dominantes.

No artigo - Para que servem as escolas? -, Young (2007) questiona qual o tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. O autor problematiza dois tipos de conhecimento, aos quais intitulou: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O primeiro refere-se aos sujeitos de “alto status” na sociedade. Para Young (2007) os sujeitos detentores do poder têm acesso a determinados tipos de conhecimentos que as camadas mais pobres não têm. Por outro lado, o “conhecimento poderoso” possui caráter científico, especializado e universal, portanto, não depende de contextos específicos, de forma que pode ser útil e aplicado a diferentes realidades de vida dos sujeitos. Para Young (2007), é esse o conhecimento que a escola precisa oportunizar, uma vez que ele não é fornecido em casa, dado ao caráter científico e sistematizado.

Esse conhecimento é poderoso no sentido do que ele pode fazer na vida dos

sujeitos que o adquirem, como, por exemplo, “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). A partir da apropriação desse conhecimento, os sujeitos têm a oportunidade de superar as suas próprias condições sociais, pois são habilitados a atuar na sociedade de forma consciente e planejada, a interpretar os condicionantes sociais criticamente e a exercerem a cidadania com autonomia, desprendendo-se das ideologias dominantes e libertando-se da opressão velada. Os sujeitos, por meio dos conhecimentos científicos, fazem questionamentos fundamentados e têm poder de argumentação. Desse modo, não aceitam a realidade social como a única possível, tampouco como “natural”. De fato, o conhecimento poderoso descortina os mecanismos tácitos de dominação e, certamente, esse é um importante passo para a transformação tanto da vida dos indivíduos, como da sociedade em geral.

Os profissionais da educação precisam ter consciência da função social da escola e de seu trabalho, no que se refere à propagação do conhecimento poderoso. Isto porque, esse conhecimento não é disponibilizado aos sujeitos nos demais espaços de suas vivências, ele é desenvolvido, especificidade, na escola. Sendo assim, após passarem pela escola, os alunos não podem permanecer os mesmos, ao contrário, precisam transcender suas condições de vida. A escola deve ser o espaço de transformação social pelo qual o sujeito passa a ter oportunidades; para que os educandos avancem, libertem-se das amarras sociais que os oprimem e transponham os limites que, outrora, foram-lhes impostos. Young (2007, p. 1297) salienta que

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para as crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Nessa perspectiva, o currículo pode possibilitar a superação das condições sociais dos alunos. Por isso, é importante destacar que o conhecimento adquirido a partir do cotidiano dos sujeitos é importante e útil para sua atuação diária e prática, contudo, possui finalidades diferentes do conhecimento escolar. Enquanto o conhecimento espontâneo é útil ao sujeito para a manutenção da realidade na qual já está inserido, o conhecimento escolar possibilita aos sujeitos a transformação dessa realidade para que avancem a uma condição de vida melhor. Diante disso, o currículo deve estar fundamentado no conhecimento especializado,

científico. Isso não significa que o currículo deva ser elaborado a partir de conteúdos distantes da realidade dos educandos, mas que seja fundamentado no melhor conhecimento que possa ser disponibilizado pelo professor e assimilado pelo aluno. Young (2014, p. 199) pontua que o conhecimento curricular deve ser especializado:

- (i) *Em relação às fontes disciplinares:* conhecimento produzido por especialistas nas áreas do conhecimento – história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora o seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para “o melhor conhecimento disponível” em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos.
- (ii) *Em relação a diferentes grupos de aprendizes:* todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem.

Para que o professor considere tanto os conhecimentos especializados quanto as experiências contextualizadas dos educandos em sua atuação pedagógica, faz-se necessário que ele compreenda a diferença existente entre currículo e didática. No artigo - Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? -, Young (2016) esclarece que o currículo norteia a prática do professor, pois diz respeito aos conhecimentos considerados importantes de serem assimilados pelos estudantes. A pedagogia, por sua vez, tem o sentido de “didática” e refere-se ao envolvimento do professor com as experiências e os conhecimentos anteriores dos alunos. Por meio da atuação pedagógica do professor, o currículo é ressignificado, isto é, adaptado ao contexto dos educandos. Dessa forma, são promovidas condições favoráveis para que os conhecimentos científicos, de fato, sejam assimilados pelos alunos. Diante disso, considera-se que, embora o currículo não esteja fundamentado em conhecimentos espontâneos emergidos das vivências diárias dos estudantes, a carga de experiências cotidianas desses é levada em consideração por intermédio da atuação do professor.

Sendo assim, para uma atuação pedagógica eficaz, é necessário que o professor domine os conceitos científicos a serem ensinados e, ao mesmo tempo, conheça a realidade que condiciona seus alunos, bem como a forma com que estes aprendem. Para que a escola propague o conhecimento poderoso aos estudantes, é indispensável que os professores sejam devidamente capacitados, que mantenham contato com universidades, que se submetam a processos de formação continuada e que, constantemente, consultem trabalhos de

pesquisadores da educação envolvidos com o conhecimento, pois mediatizar os conteúdos curriculares e o contexto sociopolítico dos alunos não é tarefa fácil, tampouco simples. Essa tarefa exige que o professor nunca deixe de ser estudante sagaz, afinal, a sociedade sofre constantes mudanças e estas geram novas demandas para a escola e novas necessidades de aprendizagem por parte dos alunos.

Partindo desses pressupostos, trona-se evidente que a capacitação dos professores, mais que qualificação profissional, é uma questão de justiça social. De acordo com os parâmetros da pedagogia dos conteúdos, professores despreparados para o exercício da docência comprometem o direito dos alunos de acesso ao conhecimento poderoso. Esse fator desencadeia uma série de desigualdades educativas e sociais, pois a escola, na maioria das vezes, é a única oportunidade que os sujeitos das camadas populares têm para superarem suas próprias condições de vida.

As concepções de Young mostram que os conhecimentos científicos e especializados não podem ser exclusividade das classes dominantes. Ao contrário, são justamente as crianças mais pobres e enfraquecidas culturalmente que precisam dele para avançarem. Definitivamente, a falta de investimento na educação, especialmente na capacitação dos professores, é um verdadeiro crime contra a democratização da escola pública. Crime planejado. Conforme abordado anteriormente, se uma formação de qualidade liberta os sujeitos e promove o descortinamento dos mecanismos de dominação capitalista, não é do interesse dos governos a elevação da qualidade do ensino.

Analisar criticamente os mecanismos que envolvem a elaboração curricular, bem como os meios de distribuição dos conhecimentos entre a população é fundamental para identificar a quais finalidades educativas a escola está servindo. Isto porque, esse fator antecede todos os aspectos de funcionamento da escola, tais como currículo, critérios e diretrizes para formação de professores, formas de avaliação, objetivos quanto à formação dos educandos, tipos de gestão, financiamento, dentre outros.

Diante da importância de se compreender as questões relacionadas às finalidades educativas escolares, no próximo capítulo, essa temática será abordada sob as perspectivas de José Carlos Libâneo, dentre outros teóricos também relevantes.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Neste capítulo, apresenta-se o conceito de finalidades educativas escolares sob as perspectivas de José Carlos Libâneo e Yves Lenoir; um estudo sobre a materialização das finalidades educativas no currículo e os impactos da internacionalização das políticas educacionais no currículo escolar.

2.1 Finalidades educativas escolares: conceitos e perspectivas

Conforme abordado no capítulo anterior, a escola sempre foi concebida como uma instituição por meio da qual se configura determinado modelo de sociedade, visto que ela atua diretamente na formação de sujeitos que são “habilitados” a construir, conservar ou transformar as estruturas sociais. Os objetivos e as funções da escola mudaram ao longo do tempo, já que ela está atrelada às transformações sociais. Contudo, apesar das tensões e contradições, as formas de concepção da escola sempre apontaram para uma premissa: a educação serve a determinados interesses. Diante dessa afirmação, deve-se questionar: serve aos interesses de quem? Quais são os interesses? Afinal, em consonância com Young (2007), para que servem as escolas?

De acordo com a perspectiva liberal, a escola deve propagar conhecimentos úteis para o progresso do capitalismo e para os interesses da classe dominante por meio da formação de indivíduos que atendam às exigências do mercado de trabalho e atuem no processo de conservação dos modelos econômicos e sociais vigentes. Diferente dessa concepção, a perspectiva progressista compreende a escola como um meio de propagação de conhecimentos úteis aos próprios sujeitos, que lhes possibilitem condições para melhorar a vida, para estabelecer uma participação ativa, crítica e consciente na sociedade, bem como para libertar-se da opressão velada decorrente da sociedade capitalista.

Identificar e compreender as relações e tensões que envolvem a determinação das funções e dos objetivos da educação escolar é fundamental para a atuação consciente e crítica dos professores ao longo do processo de planejamento e execução do currículo, especialmente no que se refere à aprendizagem dos alunos, pois são eles que intermedeiam o currículo e

promovem suas mudanças. Nesse sentido, segundo Lenoir (2013), um objeto “altamente problemático” é configurado: as finalidades educativas escolares. Geralmente elas são encontradas em projetos e documentos que normatizam o sistema educacional, contudo, nem sempre explicitamente, fomentando, assim, uma postura investigativa do pesquisador a fim de identificar sua real intencionalidade e promover seu desvelamento. O autor explica que as finalidades educativas

[...] são poderosos indicadores para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório no contexto das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite deste modo perceber seu posicionamento na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam, bem como as preconizações de atualização em classe (LENOIR, 2016, p. 2).

Com efeito, segundo Libâneo (2019), as finalidades educativas escolares fundamentam filosófica, social e culturalmente as orientações básicas para a formulação das políticas educacionais e, por conseguinte, para a elaboração do currículo escolar e sua operacionalização nas escolas. Essas são ações do governo para a garantia do cumprimento do direito à educação no país. A partir da relação entre políticas educacionais e finalidades educativas, compreende-se que:

[...] sua formulação se subordina a interesses e decisões conforme as relações de poder vigentes na sociedade, e à dinâmica dessas relações, em determinado momento histórico. Desse modo, tanto podem ser elaboradas por meio de processo participativo envolvendo os agentes educativos – dirigentes escolares, professores, pais, pesquisadores, comunidades, entre outros – quanto por representantes tecnocráticos do Estado que as impõem à sociedade (LIBÂNEO, 2019, p. 6).

Nesse caso, a intenção dos legisladores, segundo o autor, é garantir uma ideologia hegemônica assegurada pela centralização de decisões. As políticas, em vez de emergirem do “chão da escola”, isto é, a partir de suas necessidades pedagógicas específicas, são impostas a ela “de cima para baixo”, com base em interesses externos e não propriamente pedagógicos. Esse processo interfere na condução do sistema educacional, visto que as finalidades educativas escolares antecedem os aspectos de funcionamento da escola, tais como políticas públicas, elaboração curricular, parâmetros para formação de professores, objetivos quanto à formação dos alunos, sistemas de avaliação, modelos de gestão, dentre outros. Isto porque

estabelecem os fundamentos ideológicos e políticos sobre os quais tais aspectos serão construídos.

As finalidades educativas decorrem do contexto político, social e cultural e são carregadas de ideologias e juízo de valor quanto à sociedade que se pretende formar, portanto, elas não são neutras; ao contrário, são formuladas estratégica e ideologicamente. Conforme apontam Pessoni e Libâneo (2018), tais finalidades representam um instrumento poderoso manuseado pelos governos para firmarem seus ideais. Os autores pontuam que o discurso ideológico camufla as suas verdadeiras finalidades, deixando explícito apenas o que o povo concorda e deseja, objetivando, assim, convencer as camadas sociais a acatarem as finalidades como legítimas, corretas e desejáveis. Essas, por sua vez, se corporificam em um projeto educativo definido como:

[...] conjunto de hipóteses, finalidades e concepções que fundamentam e inspiram uma ação educativa dada. Nesse sentido, o projeto é sempre ideológico e político e não apenas estratégico. [...] O projeto se refere sempre, implícita ou explicitamente, a uma filosofia de valores expressos por uma visão de mundo. [...] Projeto de sociedade e projeto educativo são indissociáveis (ARDOINO, 1979, p. 365 apud LENOIR, 2013, p. 4).

Diante disso, as tensões que envolvem o currículo escolar e o trabalho pedagógico dos professores ultrapassam interpelações quanto ao processo de ensino-aprendizagem. As intenções que formatam as finalidades da escola estão voltadas a um projeto de formação, conservação ou transformação da sociedade, conforme exposto anteriormente. A escola como um espaço de formação de tipos humanos para a sociedade, é um campo disputado por forças políticas e econômicas que desejam manobrá-la na direção dos seus interesses. Esse processo ocorre dessa maneira porque, da escola, provém os cidadãos que, após receberem determinado tipo de conhecimento, atenderão às demandas e aos interesses específicos. Portanto, identificar e analisar as finalidades educativas escolares é fundamental para a percepção dos seus impactos na realidade social, das concepções do significado da educação na sociedade e das definições de sujeito que elas fundamentam.

Libâneo (2019) aponta que, à medida que conferem sentido ao processo educativo as finalidades educativas determinam critérios de qualidade de educação que direcionam as políticas educacionais. Esses critérios remetem aos objetivos de formação, ao tipo de indivíduo a ser educado e às condições que garantem essa formação. De acordo com Libâneo (2019, p. 5): “[...] se a escola é vista como instituição a serviço de funções econômicas, seu papel se restringe à formação para o trabalho; vista como lugar de acolhimento social, seu

papel se restringe ao cuidado, deixando outras funções a segundo plano [...]”.

A partir dessas considerações, observa-se que as decisões provenientes das políticas educacionais fundamentadas em finalidades educativas específicas se sobrepõem ao trabalho pedagógico do professor. Contudo, isso não significa que os professores devam executar pressurosamente as determinações das políticas educacionais. Os docentes não devem desenvolver uma atuação passiva diante das diretrizes curriculares, ao contrário, devem analisá-las, questioná-las e, conforme Libâneo (2019), avaliar o grau em que atendem aos critérios de justiça, inclusão social e direitos de escolarização. Partindo do pressuposto de que tensões entre as decisões do sistema educacional e as decisões tomadas no contexto da escola sempre existirão, o autor alerta:

[...] aos educadores não basta dedicar-se apenas aos aspectos internos da escola e do ensino, é preciso que saibam fazer ligações entre esses aspectos internos do funcionamento da escola com a realidade social que caracteriza uma sociedade, compreendendo as finalidades escolares numa perspectiva sócio-histórica. Os dirigentes escolares e os professores precisam compreender que, se por um lado, a escola está inserida num sistema social e político, por outro, as diretrizes curriculares e normativas não podem retirar deles a autonomia e a liberdade no seu trabalho (LIBÂNEO, 2019, p. 6).

Os profissionais da educação, especialmente gestores e docentes, devem estabelecer uma postura crítica frente ao currículo que norteia as suas práticas para que não se tornem instrumentos nas mãos dos detentores do poder, dada a sutil intenção de apresentarem o currículo como legítimo, correto e único possível, por meio de estratégias de naturalização das categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas na escola.

É sabido que os professores, no contexto dos sistemas de ensino, nem sempre conseguem se contrapor, de forma explícita, às determinações oficiais que se sobrepõem ao seu trabalho, isto porque podem, por exemplo, sofrer retaliações ou até mesmo o desligamento da instituição, especialmente quando o professor não é funcionário concursado ou atua na rede privada. Todavia, é importante destacar a imprescindibilidade da consciência pedagógica do professor no processo de posicionamento crítico frente a tais determinações. Conforme constata Esquivel (2015, p. 575), “os professores constituem o fator crucial na implementação de mudanças curriculares e são os professores os principais intermediários para o currículo”. Sendo assim, após avaliarem a pertinência das determinações oficiais, caso constatem que não atendem aos critérios de justiça, inclusão social e direitos de escolarização, os profissionais da educação, dentro do que lhes é possível, podem se contrapor a elas e desenvolver um trabalho pedagógico democrático e fundamentado teoricamente que seja útil aos próprios alunos e não apenas a uma determinada classe social.

2.2 Materialização das finalidades educativas no currículo escolar

No tópico anterior, as finalidades educativas escolares foram apresentadas como verdadeiros fundamentos sobre os quais são construídos os aspectos de funcionamento da escola. Elas se materializam no currículo escolar que, por sua vez, norteia o sistema educativo. Desse modo, suscitam tensões e conflitos quanto aos objetivos e funções da escola decorrentes das distintas respostas dadas pelos dirigentes de órgãos públicos, pesquisadores e docentes à pergunta “para que servem as escolas?” (YOUNG, 2007). Os dissensos e consensos quanto às finalidades da escola e aos significados de qualidade de ensino evidenciam que a escola é um território de disputas de interesses e, ao mesmo tempo, corroboram, ora para o fortalecimento das políticas públicas para a escola brasileira, ora para o seu enfraquecimento.

A fim de detectar posicionamentos acerca dos objetivos e funções da escola brasileira expressos explícita e implicitamente em produções acadêmicas e em cursos de formação de professores, Libâneo (2019, p. 12) aponta quatro percepções em relação às finalidades educativas escolares: “a) a visão da pedagogia tradicional; b) a visão neoliberal tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; c) a visão sociológica/intercultural; d) a visão dialética histórico-cultural”.

Segundo Libâneo (2019), a finalidade educativa na perspectiva da pedagogia tradicional refere-se à preparação intelectual e moral dos alunos para que assumam papéis na sociedade. Essa preparação ocorre, predominantemente, por meio da ação do educador sobre os educandos e da transmissão de conhecimentos tradicionais que não levam em consideração as especificidades sociais e individuais de aprendizagem dos alunos. Com efeito, a visão conservadora está refletida na pedagogia tradicional e, por meio da educação, exerce o controle social visto que objetiva reproduzir os valores e tradições hegemônicos no processo de formação dos alunos para que esses aceitem a ordem social e econômica vigente em vez de atuarem para a sua transformação. O currículo formulado a partir dos moldes tradicionais e conservadores fundamenta-se nos seguintes pilares: “preservação de valores morais, formação moral e cívica, conteúdos cristalizados, ensino verbal, rigor disciplinar, relação professor-aluno baseada na hierarquia e na autoridade” (LIBÂNEO, 2019, p 13).

A segunda visão, de acordo com o autor, é dominante no sistema de ensino brasileiro: a neoliberal. Ela refere-se às finalidades educativas determinadas a partir das orientações dos organismos internacionais multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O autor elenca quatro finalidades educativas identificadas a partir da análise dos documentos oficiais e de alguns organismos internacionais: a) a educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem; b) atenção ao desenvolvimento humano; c) educação para o mercado de trabalho; d) educação para a sociabilidade e convivência. Embora essas finalidades apresentem ideais aparentemente humanistas, elas desviam a escola da sua função de transmissão do conhecimento poderoso para a função de alívio à pobreza, promovendo, assim, “o dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13). O currículo alicerçado na concepção neoliberal, segundo Libâneo (2019), nega validade ao conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento intelectual dos alunos, pois limita as possibilidades de o professor contribuir para que os educandos pensem e atuem na sociedade com base nos conceitos aprendidos na escola.

A terceira perspectiva evidenciada por Libâneo (2019) é a sociológica intercultural. Por meio dela, o currículo fundamenta-se em experiências educativas e vivências socioculturais. Sua finalidade é a capacitação dos alunos no que se refere ao desenvolvimento da sua subjetividade, da expressão de suas experiências pessoais, bem como do fortalecimento do seu poder de transformação das condições sociais em que estão inseridos. Nessa proposta curricular, a aprendizagem ocorre nas interações sociais vivenciadas em situações educativas. Contudo, conforme o autor, as práticas determinadas pelo currículo sociocultural inclinam-se a perder o foco da função pedagógica da escola, uma vez que os conteúdos científicos e a apropriação de conhecimentos por meio do ensino são postos em segundo plano.

Finalmente, a quarta visão apontada por Libâneo (2019) é a dialética histórico-cultural. Nesta concepção, a educação é preconizada como instância de democratização da sociedade e de promoção social. A partir desse pressuposto, a escola tem a função de disponibilizar os meios necessários para que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos sistematizados, “como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada” (LIBÂNEO, 2019, p. 16). A partir dessa concepção, os critérios de qualidade da escola são a promoção da igualdade social e a redução da diferença de níveis de escolarização entre os grupos sociais, uma vez que a superação de desigualdades educativas promove a superação de desigualdades sociais. O currículo de formação cultural e científica expressa o real propósito da escola no que se refere à democratização da escola pública e ao desenvolvimento humano por meio do acesso das camadas populares ao conhecimento poderoso.

Libâneo (2019, p. 22) destaca três elementos imprescindíveis para que a escola cumpra o seu propósito: “a) promoção do desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio dos conteúdos; b) consideração das características individuais e sociais do aluno; c) consideração dos fatores socioculturais e institucionais da aprendizagem”. Nesse sentido, para que a escola cumpra sua finalidade histórico-cultural, é necessário que os aspectos do seu funcionamento passem pelo crivo desses três elementos, para que propósito essencial da escola seja separado dos demais componentes que avolumam o processo de escolarização, mas que não lhe atribuem qualidade.

2.3 Internacionalização das políticas educacionais no contexto neoliberal

Conforme exposto nos tópicos anteriores, a definição das finalidades educativas escolares é um processo que antecede e norteia o funcionamento do sistema educacional, especialmente no que se refere às políticas educacionais, formulação curricular, expectativas para a formação dos alunos, relações didáticas, critérios para formação de professores e sistemas de avaliação. Além disso, conforme Libâneo (2016, p.1), “as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para os programas e projetos dos sistemas educacionais e, por consequência, para as escolas e professores”.

Lenoir (2013) enfatiza que as finalidades são resultados de um jogo de forças entre interesses particulares especiais e sistemas de valores de determinados grupos sociais. O autor salienta que:

A análise das finalidades educativas escolares permite, assim, captar sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo e as orientações que a sociedade – ou talvez mais precisamente aquelas que controlam – pretende se dar, as questões e as visões que elas veiculam, bem como recomendações de atualização em sala de aula. (...) Portanto, tratar das finalidades de um sistema educativo escolar é se situar antes de tudo no plano do discurso político-ideológico (LENOIR, 2013, p. 6 e 7).

Vale ressaltar que, para analisar as finalidades da educação escolar, é necessário inseri-las nos contextos históricos, sociais e culturais que caracterizam e condicionam determinado sistema educacional. Afinal, entende-se que as finalidades não são neutras, ao contrário, segundo Lenoir (2013), indicam valores e orientações filosóficas que fundamentam a organização do sistema educativo dentro de um determinado recorte temporal e de um modelo social.

Libâneo (2016, p. 2) alerta que a formulação das finalidades educativas escolares

também precisa ser analisada para além das políticas nacionais, posto que, “no contexto da globalização, subordinam-se a estratégias elaboradas com base em agendas da economia global”. Segundo o autor, esse processo no qual organismos internacionais viabilizam a agenda global das grandes potências mundiais por meio de diretrizes ligadas a políticas econômicas, sociais e educacionais para os países emergentes é denominado “internacionalização”.

A internacionalização refere-se a um fenômeno proveniente da globalização econômica e política em que agências de controle monetário, comercial e creditício, vinculadas às nações mais ricas, definem um conjunto de regras e procedimentos ligados ao governo público e que têm por objetivo a articulação de empréstimos com formas de monitoramento e controle de programas de financiamento voltados aos países que tomam esses empréstimos. No que se refere aos países emergentes, esses programas estão relacionados a políticas públicas voltadas à educação, segurança e saúde (LIBÂNEO, 2013).

Ao monitorarem os países em desenvolvimento, os organismos internacionais intervêm tanto na formulação quanto na execução das políticas públicas, mesmo que os governos desses países tenham certa margem de atuação para ajustá-las às peculiaridades nacionais. Dentre os organismos internacionais multilaterais, podem ser citados: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEFF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (LIBÂNEO 2013).

Segundo esse autor, no âmbito educacional, a internacionalização se expressa por meio da modelação dos sistemas e instituições de ensino conforme expectativas supranacionais delineadas por organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas, as quais são reproduzidas nas políticas educacionais nacionais. Libâneo (2014) destaca que alguns temas mais recorrentes do processo de internacionalização das políticas educacionais são adaptações à globalização econômica, combate à pobreza, descentralização, privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, qualidade da educação, gestão, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente e responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos.

Essas pautas objetivam redefinir o papel do estado a partir da estratégia neoliberal de conceder maior poder ao mercado e controlar as políticas públicas a partir de critérios

econômicos. Assim como aponta Frigotto (2018), o ideário neoliberal preconiza que o setor público é responsável pela crise e pela ineficiência, enquanto o setor privado e o mercado representam eficiência e qualidade. O autor denuncia que

Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 2018, p. 79).

Esse ideário culmina no processo de mercantilização da educação pública, o que significa fazê-la funcionar tal como o mercado. Silva (2015) explica que esse processo de cunho neoliberal se inicia com um diagnóstico dos “males” do sistema educacional, sustentado na premissa de que os problemas educacionais decorrem da má administração da educação pública. A partir desse diagnóstico, é apresentado o “remédio neoliberal” que pretende tornar essa administração mais eficiente e, conseqüentemente, operar um produto educacional de melhor qualidade. A respeito desse processo, Silva (2015, p. 24) alerta que “é até possível que se aumente assim a produtividade e a eficiência, mas ainda é preciso perguntar a quem essa produtividade e eficiência, mais uma vez, estão servindo”.

Uma das principais evidências de que o neoliberalismo gere o mundo é a existência de instituições que conduzem e controlam a economia mundial. Algumas dessas instituições foram criadas a partir da Conferência de *Bretton Woods*. Libâneo (2013) esclarece que, em 1944, delegações de 44 países se reuniram nos Estados Unidos para a realização desse evento, no estado de New Hampshire, a fim de reaproximarem as economias a partir de um novo padrão internacional e reerguerem o capitalismo após a forte crise sofrida pelos EUA durante a Segunda Guerra Mundial e estabelecerem novas regras para as relações econômicas entre os países. Sobre esse assunto, Soares (2009, p. 18) expõe que:

Sob forte hegemonia norte-americana, os 44 países que se reuniram em Bretton Woods para discutir os rumos do pós-guerra buscaram criar instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais.

Segundo a autora, a princípio, o interesse das nações líderes concentrava-se no FMI. Ao Banco Mundial cabia o papel secundário de ajudar no processo de reconstrução das economias devastadas pela guerra por meio da concessão de empréstimos de longo prazo para

o setor privado. Ainda segundo Soares (2009), transformações profundas provocaram modificações no cenário internacional e, estas, por sua vez, alteraram progressivamente o papel do BM e, conseqüentemente, as políticas implementadas. No próximo tópico, alguns aspectos do papel do Banco Mundial no âmbito da educação serão abordados.

2.4 Banco Mundial e educação

O advento da Guerra Fria colocou a assistência econômica, política e militar aos países de Terceiro Mundo no centro das atenções. O Banco Mundial (BM) envolveu-se nesse processo de consolidação do capitalismo mundial a partir da década de 1950 por meio da concessão de empréstimos aos países do Sul. No decorrer dos anos 50, o Banco Mundial estabeleceu seu perfil voltado ao financiamento de países em desenvolvimento. Conforme Soares (2009, p. 18):

Até 1956, 65% das operações do Banco Mundial concentravam-se nos países europeus. A partir de então, a participação dos países em desenvolvimento se elevou progressivamente. De 1956 a 1968, os recursos do Banco voltaram-se principalmente para o financiamento da infraestrutura necessária para alavancar o processo de industrialização a que se lançavam diversos países do Sul.

A autora afirma que, embora o volume de empréstimos continuasse a crescer, no decorrer dos anos de 1970, o BM teve o seu fluxo de empréstimos superado por bancos privados que ofereciam aos países em desenvolvimento condições de financiamento mais facilitadas. Já nos anos de 1980, uma crise de endividamento desencadeou transformações no papel desempenhado pelo Banco Mundial e pelos demais organismos de financiamento. Estes passaram a atuar na reestruturação da economia dos países em desenvolvimento. Diante da condição de vulnerabilidade extrema, os países endividados ficaram à mercê dos bancos multilaterais no que se refere ao recebimento de recursos externos, já que, segundo Soares (2009), os bancos privados romperam seus empréstimos para esses países após a moratória mexicana. A autora expõe que, dada essa situação,

O Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimentos tomadores de

empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países (...). Assim, esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito mais difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem (SOARES, 2009, p. 21).

Esse aspecto regulatório e controlador do Banco Mundial objetiva “enquadrar” a estrutura econômica dos países endividados nos moldes do padrão neoliberal e, a partir das condicionalidades, implementar reformas estruturais que adéquem os países endividados ao modelo econômico liberal e privatista e que façam desaparecer aspectos que comprometam o progresso desse modelo ou que não atendam às suas demandas. Segundo Soares (2009), os programas de ajuste são norteados por cinco eixos que, de acordo com o Banco Mundial, conduziram os países por um caminho rumo ao desenvolvimento e à estabilidade econômica:

1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc;
5. Privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 2009 p. 23).

A despeito das aspirações do Banco Mundial, após quinze anos da implementação dessas medidas, a realidade não condizia com o esperado. Diante do acúmulo de condicionalidades do Banco Mundial, os empréstimos concedidos aos países endividados, em vez de minimizarem os impactos da crise, os aumentaram, visto que algumas condicionalidades inviabilizaram créditos aos países altamente devedores. Além disso, os programas de ajuste evidenciaram as deficiências do neoliberalismo, uma vez que suas políticas e seus instrumentos econômicos mostraram-se contraditórios, pois não apenas foram incapazes de promover a estabilidade e o desenvolvimento anunciados, como ainda colaboraram para a destruição social e econômica de países em que foram implementados (SOARES, 2009).

Diante das lamentáveis consequências das políticas implementadas, o Banco Mundial passou a ser alvo de muitas críticas e pressões para a execução de reformas no que se

referem às políticas e procedimentos de financiamento. Nessa direção, houve a abertura a uma linha de financiamento voltada para programas de alívio à pobreza. Desse modo, o BM tentou abrandar as críticas recebidas e proteger-se das evidentes consequências de seus programas de ajuste. Contudo, essa ênfase no combate à pobreza apresenta caráter instrumental, tendo em vista que os programas sociais objetivam assegurar “o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico” (SOARES, 2009, p. 27). Ou seja, ainda que se aumente o investimento de recursos do Banco Mundial em setores sociais, a finalidade economicista e neoliberal continua a mesma.

Quanto ao setor social, o Banco Mundial direcionou atenção especial à educação, uma vez que ela é entendida pelo Banco tanto como um instrumento de redução da pobreza quanto como um meio para formação de sujeitos conforme os requisitos do padrão neoliberal. Nota-se, então, que o enfoque do BM na educação é economicista, conforme aponta Coraggio (2009, p. 102):

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

O autor destaca que esse processo não ocorre simplesmente como metáfora para fins analíticos. Trata-se de reduzir a educação a critérios econômicos, tendo em vista que esses critérios são considerados definitivos para a elaboração de propostas de intervenções específicas em importantes aspectos de funcionamento da escola, como: conteúdos curriculares, formas de estruturação do processo de ensino-aprendizagem, mecanismos de avaliação, critérios de formação dos alunos, dentre outros. Sob esse enfoque, “a escola é vista como uma empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com um certo nível de aprendizado. Pretende-se que o faça, como qualquer empresa submetida à concorrência, ao menor custo possível” (CORAGGIO, 2009, p. 107). Desse modo, a escola é configurada em torno de aspectos quantificáveis e mesuráveis que deixam a segundo plano aspectos qualitativos, os quais não podem ser quantificados, mas que compõem a essência dos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Posto isso, nota-se que o modelo educativo proposto pelo Banco Mundial tem pouco de educativo, conforme aponta Torres (2009), pois sofre de duas ausências: os professores e a pedagogia.

A autora aponta que o discurso e os critérios econômicos chegaram a dominar o

panorama educativo de tal modo que o discurso propriamente educativo é considerado apenas na sua formulação. Isto porque as políticas educacionais estão concentradas principalmente nas mãos de economistas ou de profissionais mais voltados à área da economia do que à área da pedagogia; ou seja, pessoas que carecem da experiência e dos conhecimentos necessários para opinar, interferir e tomar decisões no campo da educação. Pessoas essas que não conhecem “o chão da escola”, que não estiveram à frente de uma sala de aula, ou muito menos já tenham matriculado seus filhos em escolas públicas. Torres (2009, p. 139) denuncia:

A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores. Apesar de todas as políticas de melhoria e reforma afirmarem definir-se em nome da aprendizagem, o mundo da escola, da sala de aula e da aprendizagem é visto como uma caixa-preta, e o conhecimento e a discussão pedagógica como “tecnicismo”, como “a árvore que não deixa ver o bosque”. No bosque das macrovisões e das macropropostas mundiais e nacionais, assume-se como óbvio o esquema vertical acima embaixo na formulação e aplicação das políticas educativas e, portanto, que “caem de paraquedas” na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que, pressupõe-se, será recebido e assimilado pela instituição escolar, dirigentes, docentes, pais e alunos.

No âmbito das reformas curriculares e do delineamento de finalidades para a educação, fatores políticos e econômicos antecedem e norteiam os aspectos propriamente “pedagógicos”. Portanto, é ilusão crer que o processo de definição das finalidades educativas é neutro. Ao contrário, as orientações dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, na escolha de finalidades e objetivos para a educação seguem a lógica economicista. Isso é notável quando se observam as estratégias utilizadas nos processos de reformas educativas de acordo com a lógica neoliberal: novos padrões de gestão escolar, reformulação curricular, priorização de aspectos financeiros e administrativos e sistemas de avaliação em larga escala. A par disso, nota-se que, ao sistema educacional, é introduzido um modelo de mercado, no qual a escola é concebida como uma empresa, e esta tem por clientes os alunos e pais; o professor, por sua vez, é considerado um prestador de serviços (LIBÂNEO, 2019).

Nesse contexto mercantil, próprio do neoliberalismo, as principais estratégias do Banco Mundial para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico são o combate à pobreza e a diminuição da exclusão social. Sendo assim, segundo Libâneo (2019), a reforma educacional, especialmente quanto ao ensino fundamental, torna-se o principal meio para execução dessas estratégias, pois a prioridade do Banco Mundial é “satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das

massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente do processo de desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 60). A esse respeito, Leher (1998, p. 9) explica que:

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas.

Esse princípio da “inclusão social” refere-se à integração dos indivíduos no desenvolvimento econômico, haja vista que a pobreza é concebida como um impedimento a tal desenvolvimento, conforme aponta o próprio Banco Mundial (2007):

Inclusão social é um processo que assegura àquele em risco de pobreza e exclusão social ganhar as oportunidades e os recursos necessários para participar plenamente na vida econômica, social e cultural e para desfrutar de um padrão de vida e bem-estar considerado normal na sociedade em que vivem.

Torres (2009) cita um trecho do documento do Banco Mundial de 1992 que evidencia que a estratégia de inclusão social, especificamente na educação básica (ensino fundamental), configura-se como uma política compensatória de alívio à pobreza, a fim de ajustar os pobres aos padrões neoliberais, de forma que possíveis tensões econômicas que comprometam o progresso do capitalismo sejam atenuadas. A saber:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...]. o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possui conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (BANCO MUNDIAL, 1992 apud TORRES, 2009, p. 131).

De acordo com essas afirmações, evidencia-se que a educação, na perspectiva do Banco Mundial, é o cerne do desenvolvimento econômico, visto que amplia a capacidade produtiva dos indivíduos. Ao ensino fundamental, é atribuída a finalidade de suprir os pobres de conhecimentos básicos para que possam resolver problemas no lar e no trabalho, evitando, assim, a emergência de possíveis obstáculos sociais que prejudiquem a continuidade das reformas econômicas. Partindo dessa lógica, a estratégia do Banco Mundial, conforme documento citado por Coraggio (2009), tem dois componentes:

- 1) Promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres, o trabalho, mediante um “eficiente crescimento do trabalho intensivo, baseado em adequados incentivos de mercado, infraestrutura física, instituições e inovação tecnológica”; 2) fornecer aos pobres os serviços sociais básicos, em especial, saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária. (...) É importante destacar que, nesta visão, o Banco considera o “investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres” (BANCO MUNDIAL, 1990 apud CORAGGIO, 2009, p. 85 e 86).

A partir dessas citações, os conceitos e concepções dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, referentes à educação vão tomando forma. O marco histórico das influências desses organismos na educação foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse evento foi financiado pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O evento colocou a educação básica no centro das atenções mundiais e delineou objetivos, metas e compromissos com vista a assegurar uma educação básica de qualidade para todos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007). As implicações, finalidades e os desdobramentos da Conferência Mundial sobre Educação Para todos serão abordados no próximo tópico.

2.5 Conferência Mundial sobre Educação para Todos: implicações, finalidades e desdobramentos

A Conferência Mundial sobre Educação para todos contou com presença de diversos governos, Organizações Não Governamentais (ONGS), agências internacionais, dentre outros. Dessa conferência, resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que levou o seguinte subtítulo: “Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem”

(UNESCO, 1990). Os 155 países que aprovaram essa declaração comprometeram-se a garantir uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007). Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97-98), a Conferência

[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma ‘visão para o decênio de 1990’ e tinha como principal eixo a ideia de ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Conforme apontam Shiroma, Maraes e Evangelista (2007), a partir desse evento, os governos dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo – Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão -, comprometeram-se a impulsionar políticas educativas para a efetivação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. De acordo com as autoras, esse acontecimento foi avaliado por alguns teóricos como o reconhecimento oficial de que os compromissos internacionais anteriores haviam fracassado; outros, por sua vez, consideraram que a conferência expressou a intenção de garantir a educação básica para a população mundial. Para Torres (1995), por meio desse evento, a educação foi posta no centro das atenções mundiais.

No preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos foram elencadas as motivações sociais e econômicas para a realização da Conferência. O texto inicia-se com a justificativa de que, mesmos passados quarenta anos que as nações do mundo enfatizavam na Declaração Universal dos Direitos Humanos a ideia de que “toda pessoa tem direito à educação”, os dados apontavam um enorme índice de crianças sem acesso à escola e de adultos analfabetos:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelos menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajuda-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990).

A esse desastroso cenário educacional a Declaração acrescenta o aumento da dívida de muitos países, o crescente aumento da população, a ameaça de estagnação e

decaência econômicas, as desigualdades econômicas entre as nações e dentro delas, as guerras, as lutas civis, a violência, o alto índice de mortalidade infantil e a generalizada degradação do meio ambiente. O documento aponta, ainda, que, se por um lado, esses problemas atropelam os esforços concentrados na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, por outro, a falta de educação básica impede o enfrentamento dos mesmos por parte da sociedade (UNESCO, 1990). A partir desse cenário, a erradicação do analfabetismo e a universalização do acesso à escola configuram-se como os compromissos a serem cumpridos pelos 155 países para o alcance da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Na Declaração (UNESCO, 1990), pontua-se que tais necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem - tais como leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas-, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem – como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. O texto afirma que os instrumentos e os conteúdos mencionados são necessários à sobrevivência dos indivíduos e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Isto, para que possam viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Os tópicos seguintes da Declaração apresentam temas aparentemente humanistas e bastante aceitáveis no âmbito educacional, como: satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças, desenvolver uma política contextualizada de apoio, dentre outros. Apesar das boas intenções refletidas nos tópicos da Declaração, Libâneo (2012, p. 18) faz um alerta: “esses conceitos necessitam ser examinados com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF), de modo a obter o significado contextualizado de tais termos”. Nesse sentido, Pessoni (2017, p. 53) ressalta que

Os ideais fundamentados na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien expressam os interesses do sistema econômico internacional de formular suas políticas para a educação dos países pobres, a partir de projetos sociais visando a satisfação das necessidades básicas. Dessa forma, coube à educação a tarefa de combater a pobreza e controlar os riscos políticos e sociais que poderiam comprometer o desenvolvimento econômico.

Posto isso, Torres (2001) esclarece que a proposta original da Declaração para

adequar-se ao molde economicista do Banco Mundial sofreu um “encolhimento” ao logo das revisões às quais foi submetida em outras conferências. A percepção ampliada de educação para todos, encolheu-se para educação dos mais pobres; as necessidades básicas de aprendizagem tornaram-se necessidades mínimas; a atenção à aprendizagem reduziu-se para a melhoria e a avaliação dos resultados; de “melhoria das condições de aprendizagem” para “melhoria da organização escolar”; de “todos os países” a “países em desenvolvimento”.

Desse modo, a aprendizagem foi reduzida a uma concepção instrumental, cuja concepção educacional é voltada às demandas da vida prática e da realidade imediata dos educandos. Em outras palavras, o caráter cognitivo da aprendizagem foi reduzido a uma necessidade natural e instrumentalizada. Partindo dessa lógica, conforme destaca Torres (2001, p. 40), as necessidades básicas de aprendizagem foram minimizadas a um “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas”. A respeito do processo de redução e encolhimento do conceito de aprendizagem, o qual promove uma sobreposição dos aspectos assistenciais aos aspectos propriamente pedagógicos, Martínez Boom (2004, p. 227) alerta:

Este novo paradigma se sustenta em uma visão “realista”, ou melhor, economicista, da educação, apresentada como necessidade “natural” que responde a leis definidas a partir da biologia e que deve, em consequência, ser satisfeita, como a fome e o abrigo. Em outras palavras, ao apresentar a educação como necessidade, fica reduzida a uma simples pulsão natural, perdendo seu caráter de acontecimento cultural em que intervém o pensamento, a linguagem, a inteligência, os saberes. A educação deixa de ser, assim, um assunto da cultura para ser um serviço desprovido de política e de história, reduzindo seu papel à aquisição de competências de aprendizagem.

Assim, o currículo formulado com base nos pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos atende a, pelos menos, quatro finalidades educativas escolares que foram sistematizadas por Libâneo (2016, p. 6), a saber: “educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para sociabilidade e convivência”.

A primeira finalidade corresponde à adequação dos conteúdos e dos métodos de educação às necessidades básicas dos sujeitos, para que estes sejam capacitados a lidar com situações práticas do cotidiano, bem como a enfrentar problemas urgentes, como o combate à pobreza, aumento na produtividade, a fim de gozarem de melhores condições de vida (LIBÂNEO, 2016). Em seu artigo IV, a Declaração estabelece que a aprendizagem refere-se à aquisição de conhecimentos úteis, passivos de terem seus resultados aferidos por meio de

sistemas de avaliação de larga escala:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem (...). Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990).

A segunda finalidade, atenção ao desenvolvimento humano, refere-se à potencialização das energias produtivas dos indivíduos para que estes não permaneçam em situação de marginalidade e pobreza (LIBÂNEO, 2016). Nessa concepção, segundo Boom (2004), o ser humano é concebido como o recurso mais importante, portanto, nele devem estar concentrados os esforços para que ingresse no mercado, não apenas como trabalhador, mas como consumidor. Conforme Boom (2004, p. 220), “o desenvolvimento humano é a miragem com a qual se pretende impulsionar as novas realocações da política global em que o mercado opera como o ordenador econômico por excelência e a produtividade do indivíduo se constitui como o propósito centro dessa estratégia”. Nesta acepção, o desenvolvimento humano articula-se a uma concepção liberal e individualista que visa suprir as necessidades dos setores mais desfavorecidos.

Educação para o mercado de trabalho é a terceira finalidade apresentada por Libâneo (2016) ao analisar a Declaração. Trata-se de uma acepção que reforça a relação existente entre escola e mercado de trabalho. O currículo escolar, segundo essa finalidade, é composto por conteúdos mínimos que são necessários à empregabilidade. De acordo com Libâneo (2016, p. 9), sob essa perspectiva:

[...] realça-se ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade num sentido integral e unilateral.

A educação organizada em prol do mercado de trabalho estrutura-se em detrimento do desenvolvimento humano dos sujeitos, uma vez que reduzem-se as possibilidades de aquisição do conhecimento poderoso (YOUNG, 2007). Isto porque, são priorizados conteúdos mínimos, de caráter pragmático e instrumental. Já a finalidade

“educação para a solidariedade e integração social”, segundo Libâneo (2016), refere-se à política de apaziguamento social para formação de sujeitos que pratiquem atitudes de solidariedade e boa convivência, frente à diversidade social e cultural que permeia a comunidade escolar.

O autor aponta que as quatro finalidades elencadas estão em consonância com um currículo instrumental. Este, por sua vez, é composto por um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, em outras palavras, um “kit” de habilidades úteis à sobrevivência, as quais podem contribuir para a redução da pobreza e para a conformidade dos indivíduos às condições de empregabilidade. Portanto,

A escola prevista nesse modelo busca resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. Os resultados dos testes padronizados monitoram os sistemas de ensino, visando o controle das escolas e do trabalho dos professores (LIBÂNEO, 2019, p 15).

Nesse sentido, nota-se que as finalidades educativas dos organismos internacionais, quando articuladas aos governos locais, promovem o enfraquecimento da função pedagógica da escola, haja vista que esta é instrumentalizada por forças políticas e econômicas que objetivam garantir o bom funcionamento do sistema capitalista. À escola são delegadas funções outras que comprometem o acesso das crianças ao conhecimento poderoso, tendo em vista que o combate à pobreza e a formação de sujeitos para o mercado de trabalho e para a boa convivência social se sobrepõem ao caráter propriamente pedagógico que diferencia – ou deveria diferenciar - a escola das demais instituições.

Segundo Libâneo (2016), a influência dos organismos na política educacional brasileira no que se refere à articulação entre educação e economia, dá-se de forma mais incisiva desde 1950, a partir das demandas do mercado de trabalho. Surgiram, desde então, acordos de cooperação técnica e econômica com o governo norte-americano. O autor destaca o programa “Aliança para o Progresso” e o Acordo MEC-USAID, no regime militar (1964-1985). Posteriormente, agências como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD), passaram a atuar por meio de cooperação técnica e financiamento.

O modelo econômico neoliberal foi implantado no Brasil durante o período de transição democrática e de promulgação da Constituição Federal de 1988 (LIBÂNEO, 2016). Na década de 1990, iniciou-se o processo de reforma educacional brasileira por meio da divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos, a vigorar entre 1993 e 2003. Esse

documento fora redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na conferência de Jomtien, em 1990. O Plano, segundo Albuquerque (1993, p. 63), tinha dois objetivos básicos: “o atendimento dos requisitos educacionais básicos para plena inserção na vida moderna e no mundo do trabalho e a universalização das oportunidades de alcançá-los”.

Em consonância com os princípios da Declaração de Jomtien, o Plano Decenal de Educação para todos concebe a escola como instância de atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem. Isso é notório, especialmente no terceiro tópico do Plano, denominado “estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo” em que se apresenta o objetivo de desenvolvimento da educação básica no que se refere ao domínio cognitivo e ao domínio da sociabilidade:

A – Objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica:

1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

- a) Definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:
- no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;
 - no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais (BRASIL, 1993, p. 37).

Assim como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Plano Decenal apresenta ideais aparentemente democráticos e humanistas, contudo, estão carregadas da intencionalidade neoliberal, economicista. Segundo Libâneo (2014, p. 3), “verifica-se aí uma visão instrumental de aprendizagem que, ao longo das políticas dos órgãos multilaterais, foi adquirindo uma conotação cada vez mais pragmática e imediatista”. Com efeito, essa noção de aprendizagem instrumentalizada, que preconiza a aquisição de habilidades básicas, pouco contribui para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, tampouco para a aquisição do conhecimento poderoso, visto que a educação, assim como aponta Freitas (2011), é entendida como um subsistema do aparato produtivo, isto é, seus objetivos são traçados a partir das necessidades imediatas da economia e seus resultados são mensurados por meio de testes padronizados que controlam tanto os objetivos da educação quanto os profissionais da escola.

Esse mesmo autor alerta que a consequência disso é

[...] o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender e, se limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso de resumirá sua formação (FREITAS, 2012, p. 8).

Posto isso, nota-se que a intensidade educacional destinada aos alunos pobres é fragilizada e pode desencadear uma série de prejuízos ao desenvolvimento destes, uma vez que a escola é o lugar em que, potencialmente, os indivíduos têm acesso ao conhecimento poderoso. E, tendo em vista que esse acesso é comprometido, a situação das camadas desfavorecidas pode ser ainda mais agravada. Conforme aponta Oliveira (2001, p. 110):

[...] diante de uma realidade tão árida, merece ao menos ser considerada a hipótese de que, não só a ascensão social não estará ao alcance de todos, como nem todos terão direito à empregabilidade. No entanto, todos precisarão estar socialmente integrados e, de alguma forma, garantir sua sobrevivência. As diferenças entre trabalhadores empregados e qualificados e trabalhadores alojados na economia informal ou no subemprego podem estar indicando que aos primeiros será preciso garantir uma educação sólida e aos demais nem tanto.

A esse respeito, Charlot (2005) pontua que, cada vez mais, os jovens estão sendo escolarizados em instituições diferentes de acordo com a situação econômica dos pais. Desse modo, redes educacionais são estabelecidas de forma diferenciada e hierarquizada. Nessas redes, à escola pública é delegada a função de acolher as camadas mais desfavorecidas, e isso desencadeia um fracasso em massa dos estudantes, seja por iletrismo, repetências, abandonos, dentre outros. Nesse contexto, as políticas de universalização da educação, ao passo que promovem o aumento dos índices de escolaridade, agravam as desigualdades de acesso ao saber, já que as escolas públicas têm a incumbência de acolher a população excluída pela própria lógica neoliberal. O autor conclui que “a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença e em sua construção como sujeito” (CHARLOT, 2005, p. 143).

Isso não significa que a escola não deva atentar-se à empregabilidade dos sujeitos, ao contrário, essa é uma parte importante da vida de cada cidadão a ser formado. Todavia, por ser apenas uma parte não pode ocupar posição prioritária na escola sob pena de comprometer

o desenvolvimento humano dos educandos que se constituem por diversos âmbitos e potencialidades. Quando a escola submete-se à lógica da educação como mercadoria restringe o currículo de formação dos indivíduos e deixa muitos conteúdos e práticas pedagógicas relevantes de fora. Ora, o ser humano é muito mais que um trabalhador em potencial! Suas diversas potencialidades revelam seu caráter unilateral, o qual fomenta uma educação condizente.

Diante disso, evidencia-se que o modelo educacional fundamentado nas finalidades educativas dos organismos internacionais está voltado para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem a fim de atenuar as tensões sociais que possam comprometer o sistema econômico. Assim, o currículo fundamentado nos ideais neoliberais é composto por conteúdos mínimos, de caráter instrumental, que corroboram para o desenvolvimento de competências e habilidades que formam sujeitos empregáveis; bem como contribui para o aumento da produtividade das camadas pobres. Nessa esteira em que educação e economia estão articulados, o desenvolvimento cognitivo dos educandos é posto em segundo plano e o acesso deles ao conhecimento poderoso é obstaculizado. Portanto, a utilização da escola para o atendimento às demandas da sociedade capitalista e neoliberal descaracterizam sua função propriamente pedagógica.

Segundo Algebaile (2009, p. 329) “o principal empobrecimento da escola pública elementar deu-se neste sentido: seus objetivos tornaram-se mais restritos e sua utilização para responder tópica e seletivamente aos problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino”. Diante disso, o caráter destrutivo da influência dos organismos internacionais no sistema educacional brasileiro é evidenciado. Existem dois conceitos que se constituem como pano de fundo desse processo que condiciona os papéis desempenhados pela escola: neoprodutivismo e neotecnicismo. No próximo tópico apresenta-se uma breve reflexão sobre esses conceitos.

2.6 Neoprodutivismo e neotecnicismo: responsabilização e “qualidade total”

Para Saviani (2019), em 1970, a crise da sociedade capitalista provocou uma reestruturação dos processos produtivos que desencadeou a substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista diz respeito ao trabalho desenvolvido nas fábricas que operavam com tecnologia pesada e visavam à produção em série de produtos padronizados para o acúmulo de grandes estoques voltados ao consumo de massa. Nesse contexto, o trabalhador gozava de mais estabilidade no emprego. O modelo toyotista, por sua vez,

sustenta-se na tecnologia, uma vez que é mais leve, sustenta-se na microeletrônica e, fomenta um perfil de trabalhador polivalente para a produção de objetos em pequena escala que atendam às instâncias específicas do mercado. O trabalhador conforme esse modelo, em vez de visar à estabilidade do emprego, é levado a disputar cada posição conquistada por meio da elevação da sua produtividade e eficiência.

Com efeito, esses padrões de trabalho industrial influenciaram nos princípios da educação, tendo em vista que esta ganhou um novo significado de importância: a preparação de sujeitos capazes de atender às novas demandas do modelo toyotista de produção; isto é, “trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2019, p. 429). Nota-se que a concepção de escola como um meio de formação de sujeitos empregáveis é mantida, todavia, ressignificada. Anteriormente, pautava-se pelas demandas econômicas da coletividade, do progresso econômico do país. Já na década de 1990, conforme Gentili (2002, p. 51), instaurou-se a lógica da satisfação dos interesses privados “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”.

Posto isso, a responsabilização do Estado, por meio das escolas, na formação de mão de obra para o mercado foi transferida ao próprio indivíduo que, por sua vez, deveria buscar na escola oportunidades que lhes possibilitem a conquista dos requisitos para o alcance da condição de sujeito empregável. Ou seja, a educação passa a ter a função de investir no desenvolvimento individual dos educandos para a competitividade no mercado de trabalho.

A esse respeito, Saviani (2019) pontua que o acesso aos diferentes níveis de escolaridade amplia as oportunidades de empregabilidade dos alunos, contudo, não lhes garante emprego, uma vez que, no contexto capitalista, não há emprego disponível a todos. O autor acrescenta que “a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente”; e conclui que tal concepção produtivista, hegemônica em 1990, assumiu a “forma do neoprodutivismo” (SAVIANI, 2019, p. 430).

Nesse contexto, configura-se o que Saviani chama de “pedagogia da exclusão”. Esta possui uma lógica perversa tendo em vista que ela prepara os indivíduos para tornarem-se empregáveis – condição que os livra da exclusão. E, caso eles não consigam tal status, serão responsabilizados pelo insucesso que será atribuído às “limitações” pessoais, à sua “incompetência” e “ineficiência” e não ao sistema que lhes condiciona.

A lógica da competência e da eficiência nos processos de produção também

encontra-se atrelada à pedagogia tecnicista, abordada no primeiro capítulo desta dissertação. Partindo dessa compreensão, a pedagogia tecnicista defende o máximo de produção e de resultados com o mínimo possível de custos. Na década de 1970, conforme Saviani (2019), tal objetivo era perseguido sob iniciativa, controle e direção do Estado. Já na década de 1990, esse objetivo foi modificado:

[...] advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2019, p. 438).

Com efeito, tanto a escola quanto o Estado são refuncionalizados. O rígido controle do processo, típico do tecnicismo, outrora exercido pelo Estado, dá lugar ao caráter flexível recomendado pelo toyotismo. Saviani (2019, p. 439) chama esse processo de “neotecnicismo”, haja vista que, segundo o autor, “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado”. No âmbito do sistema educacional, são realizadas avaliações de larga escala às quais são submetidos escolas, professores e alunos. Os resultados obtidos condicionam a distribuição de verbas e de recursos às escolas, conforme os padrões de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2019).

A partir da lógica neotecnicista configura-se o conceito de “qualidade total” que está em consonância com o princípio toyotista de produção em pequena escala, destinada ao atendimento de demandas específicas do mercado. Esse conceito, conforme Saviani (2019) atende aos imperativos de “satisfação total do cliente” e do empenho pessoal dos trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”, o que promove intensa competição entre os funcionários para o alcance da máxima produtividade e eficiência. O conceito de “qualidade total”, próprio das empresas, foi transposto às escolas. Isso se deu da seguinte forma:

[...] manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa e a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade,

lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2019, p. 440).

Desse modo, a escola é organizada de acordo com o modelo empresarial, desencadeando um empobrecimento da sua função pedagógica, especialmente quanto ao desenvolvimento unilateral dos educandos; o que acarreta uma concepção distorcida do conceito de “qualidade”. Conforme Libâneo (2013), o que de fato confere qualidade aos sistemas de ensino são as práticas de ensino, isto é, o que se ensina, como se ensina e o que o aluno faz com o que aprende. Posto isso, o esvaziamento pedagógico da escola promovido pelas políticas internacionais e pelos conceitos advindos do neoliberalismo constitui-se um dos maiores obstáculos para o acesso dos alunos ao conhecimento científico, ao conhecimento poderoso. A mobilização da consciência pedagógica, social e política de todos os sujeitos que compõem a escola é urgente e fundamental para que esta cumpra sua função propriamente pedagógica, democrática e inclusiva por meio de práticas fundamentadas no papel central do ensino para o pleno desenvolvimento dos educandos.

CAPÍTULO III

AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS FINALIDADES EDUCATIVAS QUE NORTEIAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO EM INHUMAS-GOIÁS - BNCC e DCGO

Neste capítulo analisa-se, à luz das teorias levantadas nos capítulos anteriores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular de Goiás (DC-GO) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de três escolas públicas municipais da cidade de Inhumas-GO. A partir dessas análises, evidenciam-se as implicações das políticas neoliberais que norteiam os referidos documentos, bem como ressalta-se que as políticas neoliberais propostas pelos organismos multilaterais não são simplesmente impostas “de cima para baixo”, mas são articuladas às políticas nacionais por meio do consentimento dos governos locais.

3.1.Base Nacional Comum Curricular: ênfase nos resultados mensuráveis

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um documento de caráter normativo que determina quais aprendizagens essenciais devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Embora sua última versão tenha sido entregue ao Conselho Nacional de Educação, em 2017, sua elaboração está relacionada a fatores anteriores. Portanto, faz-se necessário percorrer, ainda que brevemente, pela sua história.

Os anos de 1990, conforme já abordado no capítulo anterior, representaram um período emblemático na história da educação de muitos países, dentre eles, o Brasil. Nessa década, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) a educação tornou-se o centro das atenções mundiais, especialmente de organismos multilaterais que objetivavam, a partir de políticas de alívio às pobreza voltadas aos países emergentes, garantir o progresso do sistema capitalista e a regulação da economia desses países. Um dos encontros mais marcantes da época foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, e promovida pelos organismos internacionais Banco Mundial, Unesco, Unicef e PNUD. A partir dessa conferência, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual teve por subtítulo “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e serviu de fundamento para que diversos países fizessem o seu próprio plano decenal de educação.

No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos foi publicado em 1993 e, a partir dele, metas locais foram traçadas com base no acordo firmado em Jomtien (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), o que representou o consentimento do Brasil na implantação do projeto educacional prescrito pelos organismos multilaterais.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse documento estabelece que a educação se constitui como dever da família e do Estado e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho (BRASIL, 1996). O primeiro parágrafo do artigo 87º evidencia que há consonância entre a LDB e a declaração elaborada em Jomtien:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

Desde que foi promulgada, a LDB defende uma base nacional comum para os currículos das escolas brasileiras. É importante destacar que a noção de que os currículos escolares precisam estar fundamentados em uma base nacional comum não é recente. A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, já definira, no primeiro parágrafo do artigo 4º, que os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum que seria obrigatório em âmbito nacional e, ao mesmo tempo, apresentariam uma parte diversificada para atender às demandas locais (BRASIL, 1971). Além disso, a Constituição Federal de 1988 prenuncia a elaboração de uma base nacional comum, de acordo com o artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Tais premissas foram reafirmadas, a partir da LDB de 1996, que definiu, em seu artigo 26º que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Em conformidade com a LDB e com os desdobramentos educacionais da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) deu início a um processo de reformulação

curricular da educação brasileira. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados para servir de suporte e orientação à educação básica (BRASIL, 1997). Segundo o próprio texto do documento, os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação e têm por função orientar e garantir a coerência dos investimentos da educação. Eles apresentaram caráter flexível e não obrigatório, pois o que se pretendia, segundo o documento, é que ocorressem adaptações e diálogos entre os PCNs e as práticas já existentes na escola.

A elaboração dos PCNs representou atendimento às demandas da economia brasileira, haja vista que o processo de democratização no Brasil – concomitante à elaboração desses documentos - coincidiu com a emergência do neoliberalismo. Posto isto, a criação dos PCNs fez parte de um conjunto de estratégias alinhadas à necessidade de uma reorganização dos processos de trabalho, do capital, do Estado e das instituições públicas em consonância com os ideais neoliberais (BRANCO et al, 2018). O texto da introdução dos PCNs destaca a necessidade de uma revisão curricular para atendimento às necessidades do mundo do trabalho:

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em Educação no nosso país (BRASIL, 1997, p. 6).

Desse modo, os PCNs foram apresentados aos educadores no final da década de 1990 e foram distribuídos às escolas. No documento, foram colocados em evidência alguns pontos fundamentais referentes a cada disciplina. O lançamento dos PCNs ocorreu em partes, de forma que, em 1997, consolidou-se a parte dos anos iniciais do ensino fundamental; em 1998, dos anos finais; e, em 2000, a parte do ensino médio.

De acordo com Branco et al (2018), a adesão aos PCNs não ocorreu de forma expressiva, pois, além de constituírem um documento de caráter não obrigatório, eles não atenderam às expectativas de grande parte dos educadores e, ainda que tenham influenciado novas práticas de formação e capacitação de professores, bem como reestruturação curricular e de materiais didáticos, não lograram êxito em se firmar como uma base nacional comum para os currículos da educação brasileira.

Nos anos subsequentes, as discussões em torno da necessidade de uma base nacional comum intensificaram-se. Em 2014, a Lei nº 13.005 de 25 de julho foi promulgada.

A partir dela, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi estabelecido com vigência de 10 anos (BRASIL, 2014). Esse documento enfatiza a necessidade da elaboração de uma base nacional curricular, principalmente no que se refere à garantia de uma Educação Básica de qualidade para os estudantes de todo os níveis e modalidades. Nesse sentido, o PNE ressalta a importância de

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Com efeito, em 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da base, para o qual reuniram-se assessores e especialistas para discutirem os processos subsequentes. No mês de outubro do mesmo ano, iniciou-se uma consulta pública para a elaboração da primeira versão da BNCC, contando com a contribuição de organizações, entidades científicas e da sociedade civil. Essa versão foi finalizada em março de 2016. Todavia, em decorrência de mais discussões a respeito da elaboração da base, foram realizados pelo Brasil diversos seminários abertos à participação pública, contando com a presença de gestores, professores e especialistas. Os debates suscitados em tais seminários resultaram na construção da segunda versão da base. Mais discussões acerca da BNCC foram levantadas, culminando na sua terceira e última versão, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Após análise, essa versão foi aprovada em dezembro desse mesmo ano (BRANCO et al, 2018).

Segundo Macedo (2014), participaram dos debates sobre a implantação da BNCC alguns agentes públicos, “parceiros”, isto é, instituições financeiras e empresas como Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC), Todos pela Educação, Amigos da Escola. A autora aponta que, dentre os projetos desenvolvidos por esta rede, constam muitas referências à importância da discussão curricular e à defesa da centralização nacional, ainda que seja definida por termos que, aparentemente, são distintos, como direitos de aprendizagem, conteúdos e avaliação. Macedo (2014) enfatiza que essa rede não significa apenas que os atores privados estão participando de debates educacionais, mas que estão elaborando novas formas de governabilidade.

Para Zanatta (2017), esse processo de transferência da responsabilidade na prestação de serviços públicos para o setor não estatal, denominado “publicização”, está em consonância com os ideais neoliberais, haja vista que defende uma concepção na qual as leis do mercado apresentam maior eficiência que o Estado. Contudo, esse processo não pleiteia pela diminuição do estado a favor da privatização de sua estrutura, antes, defende a reforma deste, a partir da adoção de mecanismos de gestão empresarial para que seja moldado de acordo com interesses de grupos específicos. De acordo com Saviani (2014, p. 105), “a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública”. Posto isto, nota-se que a participação de instituições privadas no processo de implantação da BNCC objetiva garantir o predomínio da concepção neoliberal sobre o campo educacional. Conforme problematizam Branco et al (2018, p. 102)

Ao implantar uma base nacional nesses moldes, o aparente reforço de uma identidade nacional, refletida em um único currículo, induz, na verdade, à assimilação de padrões culturais e educacionais externos ao Brasil e previstos nas pautas de instituições nacionais privadas e de organismos multilaterais que direcionam, como lhes convém, a educação em escala mundial.

No texto da BNCC, afirma-se que, a partir dela o Brasil dá início a uma nova era na educação e se equipara aos mais qualificados sistemas educacionais do mundo. Para isso, o texto afirma que esse documento constitui-se como uma referência nacional para: a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas, pois pretende contribuir para o processo de alinhamento de outras políticas e ações no que se refere à formação de professores; elaboração de conteúdos; avaliação; e, ainda, aos critérios de infraestrutura, visando ao pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017). Além disso, logo na introdução da BNCC, expõe-se o conjunto de dez competências gerais, cujo desenvolvimento deve ser assegurado aos alunos ao longo das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Conforme o documento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 8).

Essa premissa está articulada ao inciso IV do Artigo 9º da LDB, o qual define que, à União cabe

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a BNCC concebe a competência como sendo “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Além disso, o documento expõe que, ao definir competências, a BNCC mostra-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Bernardim e Silva (2014, p. 27) afirmam que,

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos culminaram em um discurso fragmentado, mas nem por isso desarticulado. A lógica que o articula está dada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais dos processos produtivos, conforme justificativa encontrada nos termos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação, marcados, especialmente, pelo atendimento a demandas advindas do mercado de trabalho.

Desse modo, nota-se que o conceito de competências preconizado pela BNCC refere-se à premissa de que os processos educativos devem ocorrer em consonância com a preparação dos sujeitos para as necessidades da vida cotidiana, mais especificamente, segundo Ramos (2008, p. 299), para a aquisição de “conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho”. O texto do documento evidencia isto:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

Para Santos e Orso (2020), o discurso referente ao desenvolvimento de competências e habilidades faz referência à teoria do capital humano, tendo em vista que leva os sujeitos a estarem, constantemente, em busca de adaptarem-se à sociedade por meio de formações fragmentadas. Frigotto (1993) explica que o conceito de capital humano objetiva traduzir o montante de investimentos que uma nação faz, ou que os indivíduos fazem, na expectativa de retornos futuros. Nesse sentido, a educação configura-se como o principal capital humano, pois é concebida como produtora de capacidade de trabalho. O autor ainda

expõe que,

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 40).

A partir da lógica das competências e em consonância com a teoria do capital humano, o documento configura-se como um fator reducionista do pleno desenvolvimento humano, haja vista que prioriza competências necessárias a situações específicas, desconsiderando, assim, o caráter unilateral dos sujeitos, caracterizado por suas múltiplas potencialidades. Desse modo, os conteúdos trabalhados devem estar a serviço da aquisição de competências, visando à adaptação dos sujeitos aos moldes da sociedade capitalista. Segundo o documento, ao adotar esse enfoque

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Além disso, é possível observar uma percepção instrumental de aprendizagem nos pressupostos da BNCC que coaduna-se com os ideais neoliberais, uma vez que a escola é reduzida a um subsistema do aparato produtivo, norteadas por currículos compostos de conteúdos mínimos, por meio dos quais os educandos desenvolvem as competências necessárias para tornarem-se sujeitos empregáveis. Esse princípio apresenta consonância com, pelo menos, duas das finalidades educativas pontuadas por Libâneo (2016) no que se refere à Declaração Mundial sobre Educação para Todos: “educação para necessidades básicas”, que, conforme abordado no capítulo anterior, preconiza a adequação do currículo escolar às necessidades básicas dos indivíduos a fim de que sejam capacitados para o enfrentamento de problemas e situações urgentes e práticas do cotidiano, bem como para o aumento da produtividade; e, “educação para o mercado de trabalho”, que preconiza a composição curricular com base em conteúdos mínimos, de caráter pragmático e instrumental, necessários

à empregabilidade.

Sendo assim, e, ainda sobre a lógica das competências, Ramos (2006, p. 221) afirma que:

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Os “saberes disciplinares” mencionados por Ramos (2006) referem-se aos conhecimentos elaborados e historicamente sistematizados, os quais são abordados por Saviani e Libâneo nas teorias da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia crítico social dos conteúdos, tendo em vista que possibilitam aos sujeitos a formação de conceitos e o desenvolvimento de processos mentais superiores. A substituição de um ensino centrado no desenvolvimento de conhecimentos científicos por um ensino reduzido à produção de competências implica na descaracterização da função pedagógica da escola, o que compromete o desenvolvimento unilateral dos sujeitos, visto que muitos conhecimentos e conceitos importantes são colocados em segundo plano em benefício da aquisição de competências.

Com efeito, as camadas sociais pobres são as mais prejudicadas, haja vista que, em muitos casos, a escola representa a esperança de ascensão social dos sujeitos que delas provêm. Isto porque, uma vez munidos do conhecimento poderoso, a consciência crítica dos indivíduos é aguçada e eles são capacitados para buscarem a superação das relações sociais vigentes. A esse respeito, Frigotto (1993, p. 28) afirma que “quanto mais eficaz e global for o trabalho escolar, na sua tarefa específica de transmissão do conhecimento elaborado e historicamente sistematizado, tanto mais ele significará um instrumento que se volta contra os interesses do capital”. Portanto, obstaculizar o acesso ao conhecimento elaborado, crítico e emancipatório tem por objetivo a manutenção das diferenças de classes, ideal ao neoliberalismo.

Para Santos e Orso (2020), o projeto curricular da BNCC constitui-se como uma ofensiva produzida para atacar a escola pública, pois, segundo os autores, não há na BNCC uma perspectiva filosófica que objetiva a emancipação humana dos sujeitos por meio da apropriação dos conhecimentos científicos. Os autores afirmam que:

O que vemos nesse documento são tentativas exacerbadas de adaptação do conteúdo escolar a um rol de comportamentos esperados, desejados e

exigidos pelo mercado de trabalho (que não oferece trabalho para todos!), que reforçam a teoria do capital humano, como meio de contribuir com a manutenção da empregabilidade (SANTOS; ORSO; 2020, p. 177).

A adaptação dos conteúdos escolares ao processo de desenvolvimento de competências está intimamente ligada aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. O próprio texto da BNCC enfatiza esse aspecto quando afirma que o foco no desenvolvimento das competências, além de orientar Estados e Municípios brasileiros na construção de seus currículos, está de acordo com

[...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em inglês) (BRASIL, 2017, p. 13).

Saviani (2020) considera que a função da BNCC é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros de avaliações padronizadas. Isto porque, segundo o autor, enquanto “base nacional comum”, não há sentido o empenho em torno da elaboração da BNCC, haja vista essa base já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais. Silva (2015, p. 375) também aponta para o fato de que “as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.?”. Posto isto, nota-se que, enquanto base comum para a elaboração de currículos, a BNCC não é necessária. Sua finalidade é outra. Segundo Zanotto e Sandri (2018, p. 136), “a criação da BNCC, portanto, se justifica pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como o PISA e a Prova Brasil”.

A partir da aprovação da LDB, estabeleceu-se, no artigo 9^a, inciso VI, que à União compete “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). A partir desse pressuposto, o PNE, em 2001, determina, em seu artigo 4^o que “a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001, p. 1). Esses fundamentos legais culminaram na implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

(SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que funciona como um indicador nacional por meio do qual é feito o monitoramento a partir de dados concretos dos resultados educacionais do país. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2021),

O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizados anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e o do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

A partir das referidas políticas de avaliação, as escolas são submetidas a uma lógica similar à do modelo empresarial. Desse modo, conforme Gentili (1996), os resultados das escolas são julgados, como se estas fossem empresas produtivas. Nelas, são produzidos um tipo de mercadoria específico – o conhecimento, o aluno escolarizado e o currículo – e, portanto, suas práticas são submetidas a um critério de avaliações aplicadas em empresas.

Essa transposição de aspectos empresariais para a escola apresenta consonância com o modelo escolar tecnicista proposto por Bobbitt – o qual foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação. O cerne do modelo bobbittiano era a eficiência. Tal como uma indústria, ele propunha que o sistema educacional especificasse precisamente os resultados que pretendia alcançar e que estabelecesse os métodos para obtê-los de forma mensurável para que fosse possível constatar com precisão se eles foram, de fato, alcançados. Ou seja, os objetivos do sistema educacional deveriam ser precisamente estabelecidos e, por sua vez, estarem fundamentados em um exame das habilidades necessárias para a eficiência nas ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2019).

Os ideais bobbittianos acima descritos são encontrados na BNCC, especialmente quando o documento afirma que a base indica que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências por intermédio da indicação do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, no que se referem às demandas da vida cotidiana e da atuação no mundo do trabalho. A partir do delineamento das competências e habilidades esperadas para atuações específicas, são traçadas as ações capazes de assegurar as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC. Posto isto, nota-se que a BNCC, assim como o modelo escolar de Bobbitt, primeiro determina quais são os resultados que se pretende alcançar e, a partir desses, são traçadas as aprendizagens essenciais para o

alcance dos resultados desejados.

O enfoque da BNCC nos resultados, principalmente no tocante às avaliações em larga escala, evidencia o seu caráter neotecnista. Isto porque, a partir da avaliação dos resultados, a eficiência e a produtividade da escola são fomentadas, bem como são definidos os processos de distribuição de verbas e demais recursos às escolas. Desse modo, são os resultados que determinam o funcionamento de muitos aspectos das instituições escolares e, a tarefa de verificar tais resultados e controlar rigidamente todo o processo é incumbida ao Estado, o que configura um aspecto próprio do neotecnismo. Desta forma, à União compete “promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, P. 21).

A lógica das avaliações em larga escala está enraizada no ideal neoliberal de controle da administração pública, pois, por meio delas, os educandos e professores são levados a adaptarem-se ao modelo mercantil. Zanotto e Sandri (2018) afirmam que, por intermédio dos testes padronizados, é possível inserir na educação alguns componentes típicos do mundo do capital, como ranqueamento, competição e responsabilização. Para Freitas (2011), os testes são válidos no mundo educacional enquanto ferramentas de pesquisa. O grave problema consiste no fato de serem sequestrados para o mercado e para o mundo dos negócios e, nessas instâncias, não terem suas limitações levadas em consideração. O autor complementa que:

Os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2011, p. 10).

Ainda segundo Freitas (2011), os testes supõem definição de padrões, os quais são entendidos de maneiras distintas pelos educadores e pelos proponentes de testes para a responsabilização. Os primeiros compreendem que os padrões referem-se a um esforço para delinear um processo de ensino-aprendizagem no qual os estudantes se envolvam no domínio de conceitos de alto nível; enquanto que, para o segundo grupo, os padrões correspondem ao que a criança deverá fazer em um determinado nível de ensino, de forma tal que possa ser medido na forma de desempenho, isto é, de competências. Posto isso, o objetivo dos proponentes de testes não é assegurar aos educandos o desenvolvimento dos conceitos de alto nível, mas mensurar as habilidades básicas fomentadas pelo sistema capitalista.

É a partir dessa lógica, segundo Freitas (2011), que a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi incumbida de avaliar a educação mundial por meio de padrões desenvolvidos por ela na forma de habilidades medidas pelo PISA, teste padronizado que, em português, significa Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, cuja apresentação no site da OCDE evidencia que:

A educação é o investimento mais crítico para aumentar o potencial de crescimento a longo prazo dos países. Na economia global, o desempenho dos sistemas de educação é a chave para o sucesso, especialmente à luz dos desafios fundamentais tecnológicos e demográficos que estão remodelando nossa economia (OCDE, 2010).

Desse modo, os sistemas educacionais são alinhados aos parâmetros propostos pela OCDE que, por sua vez, norteiam o PISA. Isso representa uma inversão na ordem dos processos pedagógicos: a avaliação em larga escala define os objetivos de aprendizagem, quando deveria ser o contrário, conforme afirma Freitas (2014, p. 15) “são os objetivos que dão base para a construção da avaliação”. Ou seja, na lógica tecnicista, os meios passam a ser um fim em si mesmo.

O modelo educacional proposto pela BNCC se contrapõe à perspectiva de formação dos sujeitos preconizada pelas pedagogias progressistas, haja vista que, a partir da lógica das competências e do foco nos resultados, corrobora para a formação de sujeitos moldados pelos parâmetros do sistema capitalista e, conseqüentemente, para a conservação da sociedade de classes. Por outro lado, a pedagogia progressista busca a transformação da sociedade, concebendo a educação como viabilizadora de tal processo e defendendo a especificidade pedagógica da escola: socialização do saber elaborado, sistematizado e cientificamente validado.

Partindo dessa lógica, o currículo escolar comprometido com a transformação social é composto por aspectos essenciais, que possibilitam aos educandos o acesso ao conhecimento elaborado, o qual confere à escola seu caráter especificamente pedagógico. Posto isso, o contraste entre o currículo histórico-crítico e o modelo curricular proposto pela BNCC é expressivamente intensificado, tendo em vista que um currículo fundamentado em um conjunto de competências e habilidades voltadas à empregabilidade dos sujeitos descaracteriza a função pedagógica da escola, entrava o desenvolvimento unilateral dos educandos e sonega o acesso ao conhecimento científico que os habilita à superação de suas próprias condições de vida para que avancem a uma condição melhor.

Se a aquisição do conhecimento elaborado é premissa para a emancipação dos

sujeitos, conclui-se que um currículo sustentado em conteúdos mínimos voltados exclusivamente à empregabilidade e à resolução de problemas cotidianos promove desigualdades sociais, marginalização, conservação da sociedade de classes e preservação da condição de pobreza dos sujeitos que têm na escola sua única oportunidade de ascensão social. Diante disso, os dados obtidos a partir das avaliações em larga escala continuarão a revelar os resultados do próprio sistema do qual fazem parte, além de servirem de justificativa para que instituições e organismos externos à escola interfiram em seu funcionamento sob a premissa de promover políticas de alívio às condições vulneráveis expostas nos resultados das avaliações.

3.2 Documento Curricular para Goiás: fruto da implementação da BNCC

Conforme exposto no tópico anterior, a BNCC consiste em um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos no decorrer de cada etapa da Educação Básica. Para tanto, este documento constitui-se como uma referência nacional para a formulação dos currículos escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2017). Desse modo, cada Estado, em colaboração com os municípios, deve assumir a elaboração de um documento de organização curricular para a definição das aprendizagens essenciais a todos os estudantes em consonância com os pressupostos da BNCC. A par disso, neste tópico, aborda-se o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), “fruto de uma ação cultural coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano” (GOIÁS, 2019, p. 179), especificamente a seção V, correspondente ao “Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, etapa da Educação Básica que se constitui como objeto desta pesquisa.

Desde o lançamento da primeira versão da BNCC, em 2015, dado o seu aspecto normativo, já se sabia que, assim que o documento fosse aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cada Estado deveria se mobilizar para adaptá-lo às necessidades locais. Conforme abordado no tópico anterior, a partir do lançamento da primeira versão da BNCC, os dois anos subsequentes foram permeados por debates e discussões em torno de sua implementação, culminando em mais duas versões.

O texto da introdução do DC-GO aponta que a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás) participaram de forma direta e incisiva desse processo, conferindo destaque ao Estado de Goiás no cenário nacional de elaboração da BNCC (GOIÁS, 2019). O documento mostra que,

durante os anos de 2015 e 2016, os trabalhos em torno da base foram divididos em duas grandes frentes: mobilização e contribuição, isto é, mobilização de todos os atores envolvidos no cenário educacional - educadores e educadoras, dirigentes municipais, estudantes, pais, representantes de conselhos de educação, dentre outros - para que realizassem seu cadastro no Portal da Base a fim de conhecê-la e enviar contribuições às versões da BNCC até então publicadas. Segundo o texto do DC-GO (GOIÁS, 2019, p. 180), Goiás “foi o Estado com maior número de cadastros no Portal da Base e o segundo que mais enviou contribuições, que totalizaram 12 milhões em todo país”, o que representou, de acordo com o documento, o reflexo do intenso trabalho de mobilização da Seduc e da Undime em parceria com o MEC.

Essa etapa de contribuições encerrou-se em 2016 e deu-se início à análise do material recebido e à elaboração da segunda versão da BNCC. As frentes de mobilização e contribuição focaram nessa versão do documento, o que gerou uma série de seminários estaduais que aconteceram em todo o Brasil, no período compreendido entre junho e agosto de 2016. No Estado de Goiás, o seminário aconteceu no início de agosto, e dele participaram, em média, 600 profissionais da educação e estudantes. Ao final do evento, as discussões suscitadas foram sistematizadas em um relatório que, junto aos relatórios dos demais estados brasileiros, foi analisado por uma equipe da Universidade de Brasília (UnB) e do MEC. A partir desses relatórios, um outro foi elaborado contendo apontamentos considerados primordiais para a terceira versão da BNCC, constituindo, assim, um pedido formal ao MEC no que se refere ao comprometimento do referido ministério quanto aos pontos nele destacados (GOIÁS, 2019).

Após publicação da terceira versão, do encaminhamento desta ao CNE e, por conseguinte, da sua submissão a cinco audiências, uma em cada região do Brasil, a BNCC foi aprovada. A partir desse acontecimento, os Estados e municípios intensificaram seus trabalhos em prol da implementação da base nas realidades locais. No início de 2018 foi constituída a Equipe do Currículo que, no referido ano, se ocupou de estudar a BNCC e, a partir dela, elaborar o DC-GO.

A estrutura do DC-GO é similar à da BNCC, haja vista que apresenta o Ensino Fundamental dividido por áreas de conhecimento e em componentes curriculares. Além disso, o documento conserva o foco nas dez competências gerais da Educação Básica, que servem de fundamento para as competências específicas de cada componente curricular. Todavia, o texto do documento ressalta que, embora haja similaridade estrutural entre a BNCC e o DC-GO, este último cumpre o papel “de ir além da Base”; e pontua que:

O grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a Goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento (GOIÁS, 2019, p. 183).

O texto acima referenciado está de acordo com o artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), o qual determina que os currículos de todas as etapas da Educação básica devem ter base nacional comum, e que esta precisa ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos alunos. O PNE, por sua vez, também reitera a necessidade de se estabelecer e implantar uma base comum dos currículos, respeitando as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014). Sendo assim, a Equipe de Currículo foi incumbida de elaborar o DC-GO a partir da articulação entre o que se está estabelecido na BNCC e as especificidades dos municípios goianos. Para tanto, uma série de ações foi estabelecida, sendo a primeira

[...] a constituição da Equipe de Currículo, da Comissão Estadual, dos GTs e das Comissões Regionais, com destaque para a inclusão de dois articuladores dos Conselhos de Educação, Estadual e Municipais, à Equipe de Currículo, que vieram com o objetivo de desenvolver o diálogo entre os Conselhos e a Equipe (GOIÁS, 2019).

Conforme o texto do documento, as ações referentes a esse processo foram desenvolvidas sob orientação do MEC por meio de encontros formativos do Programa de Apoio à Implementação da BNCC. O objetivo desse Programa refere-se à assistência financeira para garantia da qualidade técnica das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDEs) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs) no processo de elaboração da BNCC, a formação das equipes técnicas do currículo e a assistência técnica para as SEDEs no processo de implementação da BNCC junto às SMEs (BRASIL, 2018); e, ainda, por meio do Guia de Implementação da BNCC, cuja intenção é

[...] ajudar a equipe gestora a organizar o trabalho para que possa produzir um documento que tenha como referência as aprendizagens pautadas pela BNCC, que preserve, revele e valorize a identidade e diversidade de cada localidade ou região e que seja apropriado pelos educadores como um documento orientador da sua prática (BRASIL, 2018¹).

Concomitantemente às orientações do MEC, a referida equipe estudou a própria

BNCC, os documentos curriculares em vigor no Estado de Goiás e a legislação educacional brasileira. Desse modo, a versão “Zero” do DC-GO foi escrita e submetida, a priori, aos professores/pesquisadores dos Grupos de Trabalhos Expandidos, a fim de obter mais sugestões para a elaboração do documento. No final de junho, a versão “Zero” foi submetida a mais análises, revisões e sugestões, culminando na 1ª versão do DC-GO. Esta foi socializada entre um maior número de profissionais da educação com o objetivo de construir, por várias mãos, o documento a partir do respeito às regionalidades e diversidades de cada município goiano. Para tanto, foram realizados seminários regionais e estaduais, reuniões formativas, webconferências, bem como uma consulta pública (GOIÁS, 2019). Contudo, faz-se necessário questionar se, de fato, as regionalidades e diversidades de cada município foram respeitadas e consideradas. Segundo o texto do DC-GO,

A Consulta Pública, realizada na plataforma MEC, aconteceu de 24 de agosto a 23 de setembro de 2018. Nela, foram disponibilizados os textos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por Campos de Experiência, por Componente Curricular, da Integração de Conhecimentos a partir de projetos investigativos e da Pluralidade na Educação Goiana (GOIÁS, 2019).

Por meio dela, os participantes puderam apresentar concordância ou discordância quanto aos textos expostos e, na sequência, inserir suas sugestões, segundo o texto do documento. Essas contribuições foram analisadas a partir dos critérios de seleção que considerassem o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral dos sujeitos. Após a etapa da análise das contribuições, uma nova versão do DC-GO foi elaborada e submetida à análise e aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE), em 19 de outubro de 2018. Duas audiências públicas aconteceram, contando com a participação de profissionais da educação e das Secretarias Municipais de Educação de Goiás, além dos Conselhos Municipais de Educação de Goiás e da Undime Goiás. A votação para a aprovação do documento aconteceu em 6 de dezembro de 2018, culminando na aprovação unânime do DC-GO (GOIÁS, 2019).

O Documento Curricular para Goiás enfatiza que a organização curricular é necessária para assegurar a continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento pleno dos educandos, a partir do domínio dos conhecimentos escolares e da construção de habilidades, atitudes e valores, em consonância com a Lei nº 11.274/2006, a qual determina que o Ensino Fundamental obrigatório tem duração de nove anos, cuja finalidade é a formação básica do cidadão, mediante

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o texto do documento aponta que ele “compreende a escola como espaço de busca constante de aperfeiçoamento, reflexões, produção de conhecimento e ressignificações das práticas pedagógicas, colaborando com a valorização e formação contínua de todos os seus profissionais” (GOIÁS, 2019, 205) haja vista a atuação na construção da proposta curricular que, por sua vez, é norteadada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP).

A partir dessa afirmação e, segundo o DC-GO, o PPP da escola ganha centralidade ao definir o currículo que atenda às especificidades da comunidade e, para tanto, ele precisa ser construído coletivamente e estar fundamentado nas propostas curriculares das redes de ensino. De acordo com os parâmetros do DC-GO, as áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e seus componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia e História) devem estar pautados nas competências gerais da BNCC e ser efetivados por meio das habilidades que, segundo o documento, proporcionarão a formação integral dos estudantes.

O DC-GO também afirma que, para promover o desenvolvimento integral das crianças do Ensino Fundamental, é necessário refletir sobre a relação entre currículo e avaliação “entendendo que o currículo é a materialização do conjunto das práticas e experiências vivenciadas e a avaliação deve reorientar as aprendizagens, na sala de aula”, e destaca que as avaliações nas instituições escolares são importantes para prever mudanças nas práticas e orientar os processos de construção ou revisão coletiva do PPP “atendendo desde políticas de avaliações externas à escola até a avaliação da aprendizagem em sala de aula” (BRASIL, 1999 p. 211).

Ao longo do texto que compõe o DC-GO é referenciada a importância de respeitar e considerar as especificidades regionais, econômicas e culturais de cada município. No entanto, entende-se que avaliações externas não consideram tais especificidades, uma vez que são aplicados “de fora para dentro”, não são elaborados de acordo com a realidade da

comunidade escolar. Além disso, como salienta Freitas (2011), os testes em larga escala supõem a definição de padrões que correspondem às competências que as crianças devem apresentar em determinado nível de ensino.

Este constitui-se um ponto crítico do DC-GO – assim como a BNCC -, uma vez que, à luz das teorias levantadas nos capítulos anteriores, um currículo fundamentado em competências não proporciona a formação integral dos educandos, como pretende o documento. Isto porque o conceito de competências constitui-se como uma estratégia do neoliberalismo na educação, uma vez que preconiza a aquisição de habilidades necessárias a situações específicas da sociedade capitalista, desconsiderando as múltiplas potencialidades dos indivíduos.

Para Saviani (2018) e Libâneo (2014), o que de fato promove o desenvolvimento humano, é o conhecimento elaborado, cientificamente validado, o qual desencadeia formas superiores de pensamento nos educandos e os habilita a superarem suas próprias condições de vida. Por outro lado, o currículo voltado para a aquisição de competências pode até ser útil para as situações específicas às quais elas correspondem, mas, em vez de promover transformação social, corrobora para a conservação do modelo social vigente, além de não corresponder à especificidade pedagógica da escola e, conseqüentemente, obstaculizar o acesso das crianças ao conhecimento poderoso.

3.3 Projeto Político Pedagógico

Neste tópico, analisa-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) de três escolas públicas municipais da cidade de Inhumas-GO a fim de se apreender as repercussões das políticas internacionais na elaboração das diretrizes curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental do referido município, por meio de um cotejamento com as teorias críticas do currículo. A análise é realizada a partir de três categorias: a) Finalidades educativas e objetivos da educação escolar; b) Referenciais curriculares; c) Avaliação da aprendizagem.

As instituições de ensino cujo PPP foi analisado foram selecionadas por serem escolas públicas municipais, por possuírem ensino regular de 1º a 5º ano e por apresentarem, no mínimo, cinco turmas em funcionamento.

A metodologia da pesquisa aproxima-se do materialismo histórico dialético, com abordagem qualitativa e consiste em uma análise documental (PPP de 2021) e no levantamento bibliográfico, por meio do qual buscou-se conhecer produções científicas voltadas aos temas de teorias curriculares, políticas educacionais, finalidades educativas

escolares, e internacionalização das políticas públicas no contexto neoliberal, a fim de apreender e analisar as relações existentes entre as políticas internacionais e as políticas educacionais locais.

O Projeto Político Pedagógico foi escolhido como documento alvo de análise porque constitui-se como uma exigência legal expressa na LDB de 1996, em seus artigos 12, 13 e 14, os quais determinam que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e as do sistema de ensino. Segundo o documento, os docentes devem participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir o plano de trabalho; e, ainda, que, aos sistemas de ensino, compete a definição de normas de gestão democrática de acordo com suas peculiaridades e conforme a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

Além disso, a escolha do PPP como alvo de análise se deu tendo em vista que este documento é pautado na Base Nacional Comum Curricular, representando, assim, o principal meio de implementação da BNCC no âmbito municipal. De acordo com o Guia de Implementação da BNCC (BRASIL, 2020), “a revisão dos projetos pedagógicos (PPPs) representa a valorização da identidade das escolas em consonância com as novas propostas pedagógicas”. A partir disso, o guia orienta que: 1. Os gestores de cada unidade escolar devem engajar sua equipe, informando-os sobre as mudanças presentes no projeto por meio de um “Dia do PP”; 2. As Secretarias de Educação devem disponibilizar materiais e realizar ações que apoiem os gestores escolares na orientação de sua equipe; 3. Deve haver um acompanhamento por parte das Secretarias de Educação a fim de monitorar o desempenho das escolas na revisão do PPP; 4. As especificações previstas no PPP devem estar alinhadas às estratégias traçadas pela escola.

Portanto, o referido documento configura-se como um importante objeto de análise, haja vista que nele contém as diretrizes e normas tanto técnicas quanto pedagógicas que norteiam o funcionamento da escola. Além de, potencialmente, ser o principal meio de adequação dos parâmetros que norteiam a educação nacional à realidade local, de acordo com o 26º artigo da LDB, determina-se que os currículos devem ter uma base nacional comum (que, desde 2017, é representada pela BNCC) a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade e dos educandos (representada, no caso do estado de Goiás, pelo DC-GO e pelo PPP).

3.3.1 Apresentação das escolas

Para esta pesquisa, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos de três escolas que aqui serão denominadas Escola 1 (E1), Escola 2 (E2) e Escola 3 (E3). As três instituições estão situadas no município de Inhumas Goiás e são autorizadas a atenderem alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, as referidas escolas têm como principal unidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Inhumas e dependem desta para realizarem a manutenção do espaço físico e dos equipamentos utilizados por funcionários e pelos alunos nos processos de aprendizagem. As três escolas contam com professores admitidos pela Prefeitura de Inhumas, de acordo com a legislação vigente, além de um quadro de servidores constituído por Diretora, Coordenadoras Pedagógicas, Secretária, Auxiliares de Secretaria, Auxiliares de Serviços Diversos, Bibliotecária, Professoras Regentes e Professoras de Apoio.

A E1 foi construída em 2005 e iniciou suas atividades em janeiro de 2006, com 627 alunos matriculados. Atualmente, ela dispõe de um corpo discente formado por 443 alunos, sendo 251 do turno matutino e 192 do vespertino, distribuídos em 8 salas de aula. Estes residem na zona rural ou urbana e estão regularmente matriculados na escola. O texto do PPP da referida instituição aponta que ela tem por visão “ser uma escola de referência pela qualidade em educação, reconhecida pelos resultados do processo de ensino e aprendizagem” (INHUMAS, 2021, p. 05).

Por sua vez, a E2 foi criada em 1993 e ofertava à população apenas a Educação Infantil. Em 03 de setembro de 1999, foi autorizado, nessa instituição, o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, a escola trabalha exclusivamente com o referido nível escolar, haja vista que, desde 2010, deixou de ministrar a Educação Infantil. A instituição é composta por 310 alunos, somando-se os turnos matutino e vespertino, nos quais os estudantes são acomodados em 5 salas de aula. Estes, em sua maioria, são de baixa renda e residem em bairros próximos à escola, periféricos e zona rural. O texto do seu PPP afirma que a escola tem a finalidade de “dar condições para que o educando desenvolva sua capacidade de pensar, agir e atuar como cidadão consciente, para construir uma sociedade mais justa” (INHUMAS¹, 2021, p.07).

Finalmente, a E3, em 27 de outubro de 1980, foi criada e autorizada a ministrar os anos iniciais do Ensino Fundamental, em zona suburbana. A escola era composta por duas salas de aula. A princípio, funcionava em regime multisseriado. Com o aumento da clientela local e, conseqüentemente, da demanda de trabalho, as dependências da instituição foram

ampliadas. Atualmente, a escola é composta por 7 salas e 5 turmas. Ela atende o Ensino Fundamental Anos Iniciais em Tempo Integral, totalizando 118 alunos matriculados, os quais possuem renda baixa. No PPP da referida instituição, consta que o seu objetivo é “o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem de conteúdos” (INHUMAS², 2021, p. 31).

A partir dos aspectos aqui descritos em conjunto com as categorias de análise abaixo elencadas, o PPP de cada uma das três escolas será analisado à luz das teorias levantadas ao longo desta pesquisa.

3.3.2 Categorias de análise

Neste tópico, realiza-se a análise do PPP de cada uma das três escolas selecionadas, a partir das categorias: a) Referenciais curriculares; b) Finalidades educativas e objetivos da educação escolar; c) Avaliação da aprendizagem.

A análise culmina no cotejamento entre os aspectos referendados em cada PPP e as teorias críticas do currículo que defendem a educação como promotora do desenvolvimento humano e não um mero instrumento de preparação para testes padronizados e empregabilidade.

3.3.2.1 Referenciais curriculares

Neste tópico, procede-se a análise do PPP de cada uma das três escolas escolhidas para esta pesquisa, a fim de identificar quais são os referenciais curriculares oficiais que norteiam os seus aspectos pedagógicos. É importante ressaltar que tal análise limita-se à esfera documental, de modo que não abrange a prática dos professores em sala de aula. Para tal, seria necessária uma pesquisa de campo, a qual ocorrerá em uma próxima pesquisa. Nos parágrafos seguintes, realiza-se o cotejamento dos dados levantados a partir da análise de cada PPP com as teorias expostas neste trabalho.

O texto do PPP da E1 afirma que o currículo pleno que norteia a escola “compreende seus objetivos, matriz curricular e a síntese da BNCC dos componentes curriculares”, e destaca que a escola elabora, antes do ano letivo, os planejamentos para as áreas de conhecimento “a fins previstos na BNCC” (INHUMAS, 2021, p. 64 e 65).

Além disso, logo nas primeiras páginas desse documento, enfatiza-se que a escola

tem por missão uma “educação inovadora e significativa no processo de ensino-aprendizagem, para formar cidadãos competentes e habilidosos, para a vida, para o mercado de trabalho e para a convivência social e solidária” (INHUMAS, 2021, p. 5). A partir dessa concepção de formação dos educandos, é possível constatar que a escola pesquisada tem a BNCC como principal referencial curricular, pelo menos em seu documento formal. A afirmação referenciada constitui-se como uma paráfrase do seguinte trecho da Base:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

A apresentação do referido PPP afirma que os conteúdos curriculares desenvolvidos pela unidade têm como base a Síntese das Diretrizes Curriculares, sendo esta pautada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa síntese, que encontra-se anexada ao PPP da escola, faz jus ao nome, isso porque é composta por uma lista sintetizada de conteúdos pautados nas habilidades previstas pela BNCC com acréscimos de conteúdos referentes à história e geografia de Goiás e Inhumas.

Além disso, na seção “planejamento”, o texto do PPP aborda que “os conteúdos serão selecionados e ministrados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, observando a sequência nos diferentes anos escolares” (INHUMAS, 2021, p. 34), e ainda enaltece que a leitura e o estudo da BNCC são necessários para o bom desenvolvimento do planejamento, “visto que sua elaboração teve a mesma como referencial”.

Posto isto, e de acordo com as informações captadas a partir do PPP, nota-se que os pressupostos curriculares oficiais da referida escola atendem aos ideais neoliberais preconizados pelas políticas internacionais e sistematizados na BNCC, pois são fundamentados em conteúdos mínimos, que corroboram para o desenvolvimento de competências necessárias à conservação do sistema capitalista por meio da formação de sujeitos empregáveis, bem como do atendimento às necessidades imediatas do contexto no qual os indivíduos estão inseridos.

Por sua vez, o texto do PPP da E2 também aponta, logo na seção “apresentação”, que os conteúdos curriculares desenvolvidos pela unidade têm como base a BNCC. O documento também afirma que o planejamento anual tem como ponto de apoio a síntese anual, e que esta tem por fundamento a BNCC (INHUMAS¹, 2021, p. 28). Contudo, algo interessante ocorre no referido PPP. Embora ele declare estar de acordo com a BNCC, na

seção “trabalho pedagógico” é feita a seguinte afirmação: a E2,

[...] em sua prática escolar, optou pela “Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos”, pois vê a difusão dos mesmos como primordial. Não os conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis da realidade social. Assim, procura garantir a todos um bom ensino, com apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos (INHUMAS¹, 2021, p. 27).

Diante de tal afirmação, estabelece-se o seguinte questionamento: como é possível uma escola que tem a BNCC por referencial curricular pautar sua prática pedagógica na Tendência Progressista Crítico social dos Conteúdos? A partir das teorias levantadas nesta pesquisa, torna-se evidente que tal afirmação é incoerente, isso porque o contraste entre a Pedagogia Crítico social dos Conteúdos e a BNCC é expressivo. O modelo educacional preconizado pela BNCC é fundamentado em um conjunto de competências e habilidades que contribuem para a formação de sujeitos “empregáveis” e moldados pelos princípios capitalistas e para a conservação da sociedade de classes. Por sua vez, a Tendência Crítico social dos Conteúdos visa à transformação da sociedade, a partir da concepção de que a educação pode viabilizar tal processo por meio da especificidade pedagógica da escola: socializar o saber elaborado, sistematizado, científico, o qual proporciona aos sujeitos formas superiores de pensamento, a fim de que superem suas próprias realidades e transformem a sociedade da qual fazem parte.

Na citação feita anteriormente referente ao PPP da E2, afirma-se que a instituição preza pelo bom ensino, a partir da apropriação dos conteúdos básicos que tenham ressonância na vida dos alunos (INHUMAS¹, 2021). Um ponto importante de ser analisado nessa afirmação é “a apropriação dos conteúdos básicos”. Embora o texto do PPP aponte que a prática pedagógica da escola está de acordo com a Tendência Progressista Crítico social dos Conteúdos, a afirmação exposta se adequa à BNCC, a qual preconiza a aquisição de conteúdos mínimos para que os educandos desenvolvam competências e habilidades previamente articuladas de acordo com os ideais neoliberais de empregabilidade e alívio à pobreza, o que torna a escola um subsistema do aparato produtivo, fazendo com que esta perca a sua especificidade pedagógica.

Faz-se necessário reconhecer que a presente pesquisa, por ter caráter exclusivamente documental, mostra-se limitada a constatar qual, de fato, é o referencial para a prática escolar da E2 (BNCC ou Tendência Progressista Crítico social dos Conteúdos), uma vez que seria necessária uma pesquisa de campo, por meio da qual a pesquisadora observasse

a prática pedagógica dos professores, bem como analisasse seus planos de aula, dentre outras fontes, para afirmar a qual tendência a instituição segue.

Por fim, o texto do PPP da E3, logo na introdução, também afirma que este está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (INHUMAS², 2021). Na seção “currículo” encontra-se a seguinte afirmação “Percebemos que o currículo atual é aquele que deve ser integrado e contextualizado com a vivência e necessidade do aluno, [...] dentro de um contexto harmonioso com as necessidades da sociedade” (INHUMAS², p. 61, 2021). É possível observar neste trecho que os referenciais oficiais da E3, assim como na E2 e E1, preconizam a adequação dos conteúdos e métodos às necessidades básicas dos educandos, a fim de capacitá-los a lidar com as situações práticas do cotidiano, assim como a enfrentar problemas urgentes. O currículo organizado em prol dessas finalidades estrutura-se em detrimento do desenvolvimento unilateral dos sujeitos, isso porque reduzem-se as possibilidades de aquisição do conhecimento poderoso (YOUNG, 2007).

Segundo Libâneo (2012, p. 23) “ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência”. É importante destacar que isso não significa que os aspectos referentes à empregabilidade e resolução de problemas urgentes devam ser desconsiderados. Eles são importantes. Todavia, não podem ocupar o lugar central da escola, considerando que sua principal função é a propagação do conhecimento elaborado e científico, o qual possibilita aos educandos avanço a uma situação de vida melhor e, segundo Young (2007), fornece explicações confiáveis e novas formas de pensar a respeito do mundo.

Curiosamente, nenhum dos três Projetos Políticos Pedagógicos analisados mencionam ou fazem referência ao Documento Curricular para Goiás (DC-GO), o qual encontra-se em plena vigência e, segundo seu próprio texto, é “fruto de uma ação cultural e coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano” (GOIÁS, 2019, p. 179). Diante disso, vale questionar se, de fato, o referido documento apresenta a relevância pretendida no que se refere a “ir além da Base” (GOIÁS, 2019, p. 183), por meio da articulação entre o que está estabelecido na BNCC e as especificidades do contexto goiano; ou se os profissionais da escola, ao elaborarem o PPP, simplesmente desconsideraram o DC-GO, fundamentando-se diretamente na BNCC.

3.3.2.2 Finalidades educativas e objetivos da educação escolar

No presente tópico, serão apontados e analisados os objetivos da educação escolar

e as finalidades educativas escolares presentes no texto do PPP de cada uma das três escolas selecionadas para esta pesquisa, à luz das teorias levantadas, especialmente nas perspectivas de José Carlos Libâneo.

Conforme abordado no tópico anterior, a missão da E1, que, por sinal, refere-se ao seu principal objetivo e finalidade, é a formação de cidadãos competentes e habilidosos para a vida, para o mercado de trabalho e a convivência social e solidária. Esses ideais apresentam consonância com os pressupostos da BNCC, os quais são articulados pela lógica dos requisitos de formação para atendimento às demandas do mercado de trabalho e da vida cotidiana, tendo em vista que a sociedade sofre constantes mudanças organizacionais e tecnológicas dos processos produtivos, os quais fomentam sujeitos que apresentem os conhecimentos necessários para o desempenho de funções específicas na sociedade capitalista.

Santos e Orso (2020) consideram que esse discurso em torno das competências e habilidades refere-se à teoria do capital humano que, conforme Frigotto (1993), reduz o processo educativo à função de produzir uma carga de habilidades, atitudes e conhecimentos que funcione como geradora de capacidade de trabalho. Para Libâneo (2012, p. 13), esses ideais atendem às finalidades educativas dos organismos internacionais: a) a educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem; b) atenção ao desenvolvimento humano; c) educação para o mercado de trabalho; d) educação para a sociabilidade e convivência. Segundo o autor, o ponto crítico dessas finalidades aparentemente humanistas é o fato de substituírem a função pedagógica da escola emancipadora, pautada na transmissão dos conhecimentos poderosos, pela função de alívio à pobreza.

Por sua vez, o PPP da E2 afirma que a instituição tem por finalidade “garantir a todos um bom ensino, com apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos” (INHUMAS, 2021, p. 27). Diante do exposto, faz-se necessário questionar: qual é o caráter de tal “ressonância na vida dos alunos”? É para a manutenção da realidade na qual já estão inseridos? Ou é para a transformação e superação desta? Conforme já exposto neste trabalho e abordado por Libâneo (2016), a escola que preconiza a adequação do currículo escolar às necessidades básicas dos indivíduos para que estes sejam capacitados ao enfrentamento de problemas e situações urgentes da vida cotidiana tem por uma de suas finalidades educativas a “educação para necessidades básicas”, a qual apresenta consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, escrita a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), que teve como subtítulo “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, a qual preconizou a composição curricular com base em conteúdos mínimos, pragmáticos e instrumentais, necessários à empregabilidade e ao alívio à pobreza para a manutenção do Capitalismo. Tais ideais

neoliberais se corporificam na BNCC e, conseqüentemente, nos currículos das escolas que nela se fundamentam.

Assim como os textos dos Projetos Políticos Pedagógicos da E1 e da E2, o referido documento da E3 também apresenta ideais neoliberais de alívio à pobreza, especificamente no que se refere à educação para o mercado de trabalho. O seguinte trecho extraído do PPP da E3 explicita tal afirmação:

A escola deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno. Se ele compreender que, muito mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, ele buscará conhecer e aprender sempre mais (INHUMAS², 2021, p. 31).

A razão e a importância do aprendizado para a E3, de acordo com o trecho acima, é o futuro do aluno, bem como a garantia do seu espaço no mercado competitivo. Tais ideais são aparentemente humanistas, pois preconizam o desenvolvimento humano dos alunos com a finalidade de evitar que estes permaneçam em situação de pobreza e marginalidade. Todavia, para Alberto Boom (2004), esses princípios fazem parte de uma estratégia do mercado econômico para controlar os setores mais pobres dos países emergentes, especificamente quanto à formação de sujeitos que sejam úteis ao sistema capitalista enquanto trabalhadores e, ao mesmo tempo, consumidores, como se pode constatar nas próprias palavras do autor:

A nova estratégia enfoca o ser humano como o recurso mais importante sobre o qual devem ser focalizados todos os esforços, não só como objeto de exploração mas como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado. Em síntese, o desenvolvimento humano é a miragem com a qual se pretende impulsionar as novas realocações da política global em que o mercado opera como o ordenador econômico por excelência e a produtividade do indivíduo se constitui como o propósito central dessa estratégia (BOOM, 2004, p. 220).

A partir do exposto, e segundo Libâneo (2019), a escola que preconiza tais ideais apresenta, pelo menos, as seguintes finalidades educativas: “atenção ao desenvolvimento humano”, abordada pelas palavras de Boom (2004) acima citadas, e “educação para o mercado de trabalho”, as quais estão alinhadas com as políticas do Banco Mundial de alívio à pobreza, com o propósito de ajustar os pobres aos padrões neoliberais, de modo a atenuar possíveis tensões econômicas que comprometam o progresso do capitalismo.

Diante das considerações feitas neste tópico, suscitadas a partir do cotejamento entre os dados de cada PPP e as teorias levantadas, nota-se que os referenciais oficiais das três

instituições apresentam, com maior destaque, as finalidades educativas voltadas para as necessidades básicas de aprendizagem, para a atenção ao desenvolvimento humano e para o mercado de trabalho. Estas visam a ampliação da capacidade produtiva dos indivíduos. Desse modo, é atribuída ao Ensino Fundamental a finalidade de suprir os alunos de conhecimentos básicos para a aquisição de habilidades e competências que atendam às demandas do mercado de trabalho e evitem obstáculos sociais que prejudiquem a continuidade das reformas econômicas.

3.3.2.3 Avaliação da aprendizagem

Neste tópico, os Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas selecionadas serão analisados a partir do enfoque da avaliação da aprendizagem, com base nas teorias levantadas ao longo da presente pesquisa. É importante destacar que os referidos documentos apresentam bastante similaridade entre si, inclusive textos iguais, na seção “avaliação da aprendizagem”.

No PPP das três escolas, são transcritos alguns artigos da Resolução CEE/CP n. 03 de 16 de fevereiro de 2018, no qual se determina que em todas as etapas da Educação Básica o processo de avaliação deve ter função diagnóstica, por meio da qual se revela fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem; e, função formativa, por meio da qual o planejamento e a execução das ações pedagógicas são revisados pelo Conselho de Classe (GOIÁS, 2018).

De acordo com cada PPP analisado, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno, para seu preparo visando ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, ela constitui-se como um processo diagnosticador, formador e emancipador, o qual deve ser realizado de forma contínua, cumulativa e com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos processos formativos sobre os informativos. Para tanto, o PPP da E1 direciona que

O processo de avaliação da aprendizagem escolar ocorrerá a cada final de bimestre, na semana designada como “semana de verificação da aprendizagem” e deve considerar cotidianamente a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativa, de criar e de apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes a sua idade e ano, visando à aquisição de conhecimento, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar, de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania (INHUMAS, 2021, p. 77).

Segundo o documento das três instituições, as notas atribuídas aos alunos são mensuradas entre 0 (zero) e 10 (dez) e devem ser fundamentadas nos aspectos descritos acima, tendo em vista que representam os resultados do processo de avaliação. Diante disso, o PPP da E1 alerta que o desempenho do aluno deve ser analisado minuciosamente para que a nota estabelecida esteja, de fato, respaldada, de forma que haja meios de comprovação do nível de aprendizagem no qual a criança se encontra. Contudo, não é exposto no PPP a relação de valor que os aspectos acima citados apresentam na composição das notas para que sejam observados os instrumentos ou práticas além de testes e fichas avaliativas considerados na composição da nota. Ora, notas cujo maior impacto provém de provas não são indicadores fidedignos do desenvolvimento dos educandos, pois desconsideram as demais práticas desenvolvidas pelas crianças no processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto, também é válido destacar que formas de avaliação mensuráveis e quantificáveis apresentam falibilidade, portanto, não podem ser consideradas como determinantes no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem.

O documento também pontua que deve haver consonância entre as notas estabelecidas nas diferentes disciplinas, já que o processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada. Para elucidar tal afirmação, o texto do PPP aborda que “se um aluno ainda não possui aquisição total da leitura, é impossível ele alcançar nota máxima só em disciplinas como História, Geografia e Ciências” (INHUMAS, 2021, p. 77).

Dessa forma, o professor fica incumbido de utilizar vários procedimentos de verificação durante o bimestre, para atribuir valores que, a partir do cálculo da média, demonstrem de maneira “fiel” as habilidades adquiridas pelos alunos. As médias dos quatro bimestres, ao final do ano, devem ser somadas e divididas por quatro para que, então, a média anual seja obtida.

Para que os alunos do 4º e do 5º ano sejam aprovados, conforme o documento da E1 e da E2, devem obter média mínima anual 5,0 (cinco). Já os alunos das turmas de 1º, 2º e 3º ano têm direito à progressão automática, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Por sua vez, o PPP da E3 apresenta a seguinte meta no que se refere aos resultados quantitativos dos alunos: “Elevar a aprendizagem dos educandos com execução de projetos em leitura, escrita e cálculo para propiciar melhorias dos números do IDEB da escola” (INHUMAS², 2021, p. 25). Considerando o caráter impreciso das avaliações quantitativas, Freitas (2011, p. 15) alerta que “não se deve associar a vida de pessoas a ferramentas imprecisas. É uma questão ética e não técnica. Matrizes de referência não são

necessariamente o espelho de boa educação”.

O artigo 50 da Resolução CEE/CP n. 03, parágrafo único, enfatiza que índices altos de repetência, evasão ou transferência são indicadores não apenas do fracasso do aluno, mas de fragilidades das ações pedagógicas adotadas pela escola. Esses resultados exigem do Conselho de Classe e da Coordenação Pedagógica uma intervenção imediata para que o planejamento, a execução e a avaliação da prática pedagógica sejam atualizados (GOIÁS, 2018). Posto isto, nota-se consonância entre o processo descrito acima e a lógica neotecnicista, uma vez que ele é focado nos resultados, os quais são utilizados para responsabilizar os atores envolvidos na avaliação da aprendizagem, conferindo-lhes punição ou mérito, “entendido este como recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela” (FREITAS, 2011, p. 17). Desse modo, quando a meta não é atingida, isto é, não é apresentado o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas, professores e alunos são culpabilizados por sua “incompetência”.

A partir da análise realizada, é possível apreender indícios de que as políticas internacionais repercutem na elaboração do PPP das referidas escolas, haja vista que a BNCC é o principal referencial curricular de cada PPP, assim como do DC-GO, e que ela, a partir da lógica das competências e habilidades, corrobora para a formação de sujeitos moldados pelos parâmetros do sistema capitalista e para a conservação da sociedade de classes.

Considerando que essa lógica corresponde às finalidades educativas dos organismos multilaterais, cujo principal objetivo é o estabelecimento de políticas compensatórias para o alívio da pobreza por meio da preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, bem como atenuar as tensões sociais que comprometam o sistema capitalista, é possível afirmar que a Secretaria Municipal de Educação de Inhumas, ao acatar as orientações provenientes da BNCC (a nível nacional) e do DC-GO (a nível estadual) e repassá-las às escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atende às finalidades educativas das políticas internacionais.

Estas finalidades, por sua vez, se contrapõem à perspectiva de formação dos sujeitos preconizada pela pedagogia histórico-crítica e pela pedagogia crítico social dos conteúdos, as quais têm por finalidade, não a conservação do sistema vigente, mas a transformação social, pois defendem a especificidade pedagógica da escola: socialização do saber elaborado, sistematizado e cientificamente validado, como meio de fomentar o desenvolvimento pleno dos indivíduos, a fim de que estes avancem a uma condição de vida melhor e protagonizem a transformação de suas próprias realidades de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as finalidades educativas das políticas internacionais e como estas repercutem nas diretrizes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Inhumas. Os procedimentos metodológicos ocorreram de acordo com a abordagem qualitativa, aproximando-se do materialismo histórico dialético, e consistiram em uma pesquisa bibliográfica referente às teorias curriculares e à literatura sobre internacionalização das políticas públicas educacionais, bem como em uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de três escolas públicas municipais de Inhumas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os referidos documentos foram analisados à luz das teorias críticas do currículo, especialmente da pedagogia histórico-crítica, cujo principal representante é Dermeval Saviani, e da pedagogia crítico social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo.

A partir do cotejamento realizado entre os documentos e as teorias referenciadas, foi possível apreender indícios de que as políticas internacionais têm repercutido na elaboração das diretrizes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Inhumas, especialmente por meio da lógica do desenvolvimento de competências e habilidades que fundamenta o currículo instrumental, cujo objetivo é formar sujeitos empregáveis que atendam às exigências do mercado de trabalho e atuem no processo de conservação do capitalismo.

Nesse sentido, foram identificadas, nos documentos analisados, finalidades educativas de cunho neoliberais determinadas a partir das orientações dos organismos internacionais multilaterais, especialmente “educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem” e “educação para o mercado de trabalho”. O currículo que atende a tais finalidades negligencia a propagação do conhecimento científico e, conseqüentemente, entrava o desenvolvimento unilateral dos educandos, haja vista que prioriza os aspectos voltados à empregabilidade.

Desse modo, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico das três escolas selecionadas, foi possível constatar que estas têm por missão formar cidadãos competentes e habilidosos para a vida, para o mercado de trabalho e para a convivência social e solidária. Esses são os ideais preconizados pela BNCC que estão fundamentados na lógica neoliberal de alívio à pobreza para o progresso do sistema capitalista. É importante ressaltar que tais indícios foram apreendidos dos referenciais curriculares oficiais das escolas presentes no PPP, uma vez que esta pesquisa apresenta aspecto exclusivamente documental. Para constatar as reais repercussões curriculares nas práticas dos professores e nos demais aspectos de

funcionamento das escolas, seria necessária uma pesquisa de campo, a qual ocorrerá em um próximo trabalho.

Nesta pesquisa, a internacionalização das políticas públicas foi apresentada, no contexto educacional, como um fenômeno de modelação dos sistemas e instituições de ensino conforme as expectativas supranacionais, o qual culmina no processo de mercantilização da educação, o que significa fazer a escola funcionar tal como uma empresa que determina quais são os resultados que se pretende alcançar e, a partir desses, define as aprendizagens essenciais para o alcance dos resultados desejados.

Desse modo, foi possível apreender as finalidades educativas dos organismos internacionais, ao serem articuladas aos governos locais, corroboram para o enfraquecimento da função propriamente pedagógica da escola, uma vez que atribuem a ela funções outras que entravam o acesso das crianças ao conhecimento poderoso e reduzem a instituição escolar a um subsistema do aparato produtivo.

A partir das concepções da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI), da pedagogia crítico social dos conteúdos (LIBÂNEO) e da perspectiva do conhecimento poderoso (YOUNG), advogou-se nesta pesquisa um currículo útil aos próprios sujeitos, formulado a partir do conhecimento elaborado e cientificamente validado. Isto porque, considera-se que as perspectivas educacionais apresentadas por esses autores, possibilita o desenvolvimento de formas superiores de pensamento, além de condições melhores de vida, a fim de que os sujeitos participem ativa, crítica e conscientemente da sociedade, bem como se libertem da opressão velada decorrente do sistema neoliberal.

Diante disso, é possível destacar que são as práticas de ensino que, de fato, conferem qualidade à escola. Nesse sentido, o enfraquecimento pedagógico do currículo escolar promovido pelas políticas internacionais e pelos conceitos advindos do neoliberalismo constitui-se um dos maiores obstáculos para o acesso dos alunos ao conhecimento poderoso. O despertar da consciência pedagógica, social e política de todos os sujeitos que compõem a escola é imprescindível para que esta cumpra sua função propriamente pedagógica.

Portanto, os profissionais da educação, após avaliarem a pertinência das determinações oficiais, caso constatem que não atendem aos critérios de justiça, inclusão social e direitos de escolarização, devem se contrapor a elas, dentro do que lhes é possível, e desenvolver um trabalho pedagógico democrático e fundamentado teoricamente que seja útil ao desenvolvimento pleno dos próprios alunos e não apenas a uma determinada classe social.

A partir das considerações feitas neste trabalho e da compreensão de que os professores são fundamentais para o acesso dos alunos ao conhecimento poderoso, pretende-

se desenvolver futuras pesquisas a respeito das repercussões das políticas internacionais na prática dos professores em sala de aula e apreender os impactos destas no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcante. **O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento.** Em aberto, Brasília, ano 13, n. 59, 1993.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos.** Rio de Janeiro, Lamparina/FAPERJ, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Educación: documento de política sectorial.** Washington, D.C., 1974.

BANCO MUNDIAL. **Social exclusion na the EU's social inclusion study.** 2007.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1971). **L'école capitaliste em France.** Paris, Maspero.

BERNADIM, Luiz Márcio; SILVA, Monica Ribeiro da. **Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014.** In: *Jornal de Políticas Educacionais*. Nº 16, julho-dezembro de 2014, p. 23-35. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

BOOM, Alberto M. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización em America Latina.** Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais.** Curitiba: Appris, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 49ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base** (terceira versão preliminar). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.** MEC: 2018¹. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Apresentação.** In: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb/apresentacao-ideb>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11.08.71.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, disputando sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: ago 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 26 ago. de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. MEC: 2018. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?** In: TOMMASI; Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

ESQUIVEL, T. **Analysis of the educational aims of language teaching in Chiçe: the ideology behind curricular adjustments.** In: Educativa, Goiânia, v. 17, p. 573-602, jul/dez 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 68ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 33, n. 119, abr./jun., 2012.

FREITAS, Luiz C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao tecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, Campinas, UNICAMP, CEDES, 2011.

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando na contramão.** 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista.** 4ª ed São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 19ª ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica para o Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educação e sociedade. Campinas, v. 24, n. 82, p. 933-130, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8a edição; 12a impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, 2002.p. 45-59.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO).** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Documento-Curricular-para-Goi%C3%A1s.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP n. 03 de 16 de fev. de 2018.** Capítulo XIV. Da avaliação discente na Educação Básica. CEE –GO: 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-CP-03-de-2018.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 15ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

INHUMAS. **Projeto Político Pedagógico.** Secretaria Municipal de Educação, Estado de Goiás: 2021.

INHUMAS¹. **Projeto Político Pedagógico.** Secretaria Municipal de Educação, Estado de Goiás: 2021.

INHUMAS². **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação, Estado de Goiás: 2021.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de doutorado, 1998.

LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un ‘objet hautement problématique. In: **Bulletín n. 4**, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l’Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.; TUPIN, F.. (Org.). **Les finalités éducatives scolaires Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert (Quebec, Canadá): ÉDITIONS CURSUS UNIVERSITAIRE, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M.V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo).

LIBÂNEO, J. C. **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.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12ª ed. 7ª reimpr. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José C. **Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia**. Versão em português de texto publicadona revista European Journal of Curriculum Studies, Vol. 3, No. 2, 2016, pp. 444-462.

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões do funcionamento pedagógico-curricular das escolas. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014b.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

“MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova” (1984). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 65, n. 150, pp. 407-425, maio-ago.

MARTINEZ BOOM, Alberto. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina**. Barcelona: Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Hucitec, 1984.

OCDE. **Presentation of the PISA 2010 Results**. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/secretary-general/presentationofthepisa2010results.htm>. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade**. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Org.). *Políticas públicas & Educação Básica*. São Paulo, SP: Xamã, 2001.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás**. 2017. 211 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima; LIBÂNEO, J. C. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. In: LIBÂNEO, J. C.; FREIRAS, R. A. M. M. (orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. P. 299-305.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÀN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Grupo A, 2019. 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291922/>. Acesso em: 16 May 2021

SACRISTÀN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Grupo A, 2013. 9788565848503. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848503/>. Acesso em: 25 Apr 2021

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. **Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública**. In: MALANCHEN; Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino (Org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43ª ed.– Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. rev. – Campinas, Sp: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Bianca Souza Ferreira; SOARES, Katielly Vila Verde Araújo; FREITAS, Bárbara Peixoto Miqueline. Escola, qual é teu propósito? Reflexões sobre o currículo e o conhecimento escolar. In: FREITAS, Carla Conti; OLIVEIRA, Daniel Jr; REIS, Marlene Barbosa de Freitas (Orgs). **Formação de professores: possibilidade e demandas contemporâneas**. Goiânia: Scotti, 2020. 319-340p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª. Ed. 4ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed.; 12ª reimp. Beolo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. 2ª ed. Campinas: Papirus: 1995.

UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Cadernos de pesquisa, v.46, n. 159, p. 18-37, 2016.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190-202. São Paulo, 2014.

ZANATTA, S. L. A implementação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do progresso de ensino e aprendizagem de Física. IN: NEVES, M. C. D.; ZANATTA, S. S.; TROGELLO, A. G. (Orgs.). **Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências**. Maringá: LCV-UEM, 2017, p. 311-330.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. **Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação**. In: Revista Temas & Matizes, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez., 2018.