

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

**TATYANNE DE SOUZA OLIVEIRA MACHADO**

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO EM GOIÁS: AS FINALIDADES  
EDUCATIVAS DO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA O  
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

**INHUMAS - GO  
2023**

TATYANNE DE SOUZA OLIVEIRA MACHADO

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO EM GOIÁS: AS FINALIDADES  
EDUCATIVAS DO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA O  
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

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:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lucineide Maria de Lima Pessoni

**INHUMAS - GO  
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)****BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais****M149p**

MACHADO, Tatyane de Souza Oliveira  
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO EM GOIÁS: AS FINALIDADES EDUCATIVAS DO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS. Tatyane de Souza Oliveira Machado. – Inhumas: FacMais, 2023.

104 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dr<sup>a</sup>. Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Educação; 2. Neoliberalismo; 3. Finalidades Educativas; 4. Escola Pública. I.  
Título.

**CDU: 37**

# **POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO EM GOIÁS: AS FINALIDADES EDUCATIVAS DO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 04 de agosto de 2023.**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni  
Presidente da Banca  
Faculdade de Inhumas - FacMais

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos  
Membro Convidado Interno  
Faculdade de Inhumas- FacMais

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvia Reis Fernandes  
Membro Convidado Externo  
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - GO

A educação quando voltada para uma consciência crítica pode mudar nossas percepções da realidade e nossas ações.

*bell hooks*

A Deus, minha infinita e eterna gratidão porque sua graça me alcançou e me permitiu chegar até aqui. Ao meu esposo que não mediu esforços para me ajudar nessa caminhada. Agradeço, especialmente a minha orientadora, que ao invés de muros criou pontes para que eu caminhasse nessa trajetória para o conhecimento, e que de maneira tão grandiosa e delicada pegou na minha mão para me ensinar, para me guiar, para que essa pesquisa acontecesse, se desenvolvesse e lográssemos êxito. Agradeço também a banca avaliadora que brilhantemente contribuíram para o refinamento desse trabalho. Gratidão é o sentimento que me define nesse momento.

## AGRADECIMENTOS

A.G.R.A.D.E.C.E.R.

Ato de demonstrar gratidão; oferecer graças; reconhecer um bem feito por outra pessoa: agradecer. (Dicio.com.br)

Obrigada, Deus!

Meu coração se enche de gratidão primeiramente a Deus pela oportunidade de concluir essa etapa de estudos – o Mestrado. Para muitas pessoas, a continuação dos estudos é quase uma consequência natural na vida profissional. Para mim, filha de escola pública, com todos os seus desafios, foi um sonho, que em diversos momentos e por muitos anos pareceu uma possibilidade improvável. Estou vivendo um sonho.

Me faltam palavras para explicar essa conquista, só consigo escrever que estou vivendo e concluindo uma etapa incrível de crescimento, pessoal e profissional. Já não sou mais a mesma de quando iniciei essa aventura pelo mundo da pesquisa acadêmica. Foram dias intensos. Muita leitura, insegurança, erros; mas, maiores foram os aprendizados. Teve choro também, desespero, noites em claro, risos; entretanto, acima de tudo teve dedicação, esperança e o desejo gigante de vencer e concluir com excelência esse desafio, de me tornar 1% melhor para mim e para aqueles que me encontrar pelo caminho.

À minha família o meu mais sincero muito obrigada. Eles foram incríveis e me deram força para prosseguir e não desistir. Minha filha, mesmo tão pequenina, adormeceu várias vezes em meu colo enquanto eu estudava, e mesmo sem compreender me ensinou por atitudes e não por palavras. Ao meu marido, meu amor, parceiro de vida, alma e coração, que tanto se dedicou em me ajudar, me compreendeu e acreditou em mim quando eu mesma tive dúvidas. Sem ele eu não teria conseguido. Obrigada, amor!

Na pessoa da Professora Dr<sup>a</sup> Elianda Figueiredo A. Tiballi, Coordenadora do Programa, agradeço a todos os envolvidos no PPGE-Inhumas/FacMais, pois estive amparada em todos os momentos deste trabalho de Mestrado. Uma equipe acolhedora e prestativa, meus sinceros agradecimentos. Estendo os meus

agradecimentos aos Professores Doutores da Banca Examinadora que, de forma brilhante, contribuíram para o refinamento desse trabalho de pesquisa.

E à estrela desse processo, a minha querida orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Lucineide Maria de Lima Pessoni, o meu muito obrigada. Que presente foi tê-la como orientadora. Acolhedora, pontual, objetiva, incrivelmente inteligente e delicada ao corrigir, ao me fazer crescer. Obrigada por ter acreditado em mim, obrigada por todo o conhecimento compartilhado, pela paciência, dedicação e profissionalismo. Exigente sem perder a doçura. Uma Professora com P maiúsculo, daquelas que me fazem sentir orgulho do ofício de ensinar. Professora Inspiradora!

Agradeço também às professoras Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos e Dra. Silvia Reis Fernandes que compõem esta banca, pela disponibilidade em ler e contribuir para a finalização deste trabalho

Termino essa caminhada, não a corrida, com o coração grato, a cabeça fervilhando e tantos novos conhecimentos adquiridos e com os olhos cheios de lágrimas enquanto escrevo essas poucas palavras porque passa um filme de tudo que pude experimentar ao longo desse processo.

Obrigada a todos!

Sozinha eu não chegaria a lugar algum e nada seria. Todos vocês foram fundamentais nessa caminhada, que para mim é um sonho realizado.

Com eterna gratidão,  
Tatyanne Machado.



## RESUMO

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas FacMais, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, aborda o tema Políticas Educacionais do Estado de Goiás e é intitulada: Políticas para a Educação em Goiás: as finalidades educativas escolares para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Teve como questão norteadora: Que finalidades educativas orientam o documento curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais e se estas finalidades possibilitam o processo de formação dos estudantes em uma perspectiva crítico emancipadora? Objetiva compreender as finalidades educativas que orientam as políticas da educação brasileira, a partir da década de 1990, especialmente as políticas que norteiam os documentos oficiais educativos oriundos da SEDUC-GO para o Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como suas influências no processo de formação dos estudantes. De forma específica, pretende: conhecer e apreender os princípios das finalidades educativas escolares a partir da década de 1990, que orientam as políticas educacionais brasileira, ressaltando os impactos que podem ser ocasionados na educação pública; identificar e descrever a influência do neoliberalismo na educação pública goiana e analisar as finalidades educativas escolares para a construção de uma escola justa; analisar os documentos oficiais da SEDUC-GO para as escolas da rede estadual do Ensino Fundamental – Anos Finais, e suas as implicações na formação dos estudantes numa perspectiva crítico emancipadora. No que se refere aos processos metodológicos, o estudo se pauta em uma pesquisa bibliográfica e documental. A análise de dados se fundamenta em uma abordagem qualitativa na perspectiva, que se aproxima do materialismo histórico-dialético, com elaboração de categorias de análise que contemplam os objetivos propostos para esta pesquisa, tendo como principais referenciais teóricos: Vygotsky (1989), Charlot (2005; 2020), Saviani (1999; 2019), Lenoir (2016), dialogando também com as contribuições de Libâneo (2013; 2014; 2018; 2019), Pessoni (2017), Laval (2019), Libâneo e Freitas (2018), dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam que o Estado de Goiás, cumprindo a agenda global que cede aos ideais neoliberais, criou e implantou um currículo que atende aos anseios econômicos do mercado, provocando empobrecimento pedagógico, competição, individualismo, responsabilização por resultados, meritocracia, ranqueamento. A abordagem neoliberal e tecnicista do documento curricular para Goiás mede o desempenho dos alunos de maneira quantitativa e padronizada.

**Palavras-chave:** Educação. Neoliberalismo. Finalidades Educativas. Escola Pública.

## ABSTRACT

The research carried out within the scope of the Postgraduate Program in Education - Academic Master's Degree of the Faculty of Inhumas FacMais, in the line of research Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes, addresses the theme Educational Policies of the State of Goiás, and is entitled: Policies for Education in Goiás: the school educational purposes for Elementary School - Final Years. It had as its guiding question: What educational purposes guide the guiding documents arising from SEDUC-GO for Elementary School - Final Years and whether these purposes enable the process of training students in an emancipatory critical perspective? It aims to understand the educational purposes that guide the policies of Brazilian education, from the 1990s, especially the policies that guide the official educational documents from SEDUC-GO for Elementary School - Final Years, as well as their influences on the students' training process. Specifically, it intends to: know and apprehend the principles of school educational purposes from the 1990s onwards, which guide Brazilian educational policies, highlighting the impacts that can be caused in public education; identify and describe the influence of neoliberalism on public education in Goiás and analyze school educational purposes for the construction of a fair school; to analyze the official documents of SEDUC-GO for schools in the state network of Elementary Education - Final Years, and their implications in the formation of students in an emancipatory critical perspective. With regard to methodological processes, the study is based on a bibliographical and documental research. Data analysis is based on a qualitative approach in perspective, which approaches historical-dialectical materialism, with the elaboration of categories of analysis that contemplate the objectives proposed for this research, having as main theoretical references: Vygotsky (1989), Charlot (2005; 2020), Saviani (1999; 2019), Lenoir (2016), also dialoguing with the contributions of Libâneo (2013; 2014; 2018; 2019), Pessoni (2017), Laval (2019), Libâneo and Freitas (2018), among others. The results of the research indicate that the State of Goiás, fulfilling the global agenda based on neoliberal ideals, created and implemented a curriculum that meets the economic desires of the market, causing pedagogical impoverishment, competition, individualism, accountability for results, meritocracy, ranking. The neoliberal and technical approach of the curriculum document for Goiás measures student performance in a quantitative and standardized way.

**Keywords:** Education. Neoliberalism. Educational Purposes. Public school.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro 1:</b> Políticas públicas educacionais pós CF/88.....	37
<b>Quadro 2:</b> Empresas privadas envolvidas na Educação Pública.....	43
<b>Quadro 3:</b> Projetos desenvolvidos pelas instituições privadas na Educação.....	44
<b>Figura 1:</b> Infográfico dos documentos orientadores.....	78

## LISTAS DE SIGLAS

- BM** - Banco Mundial
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF/88** - Constituição Federal da República Federativa do Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários Estaduais
- DC-GO** - Documento Curricular para Goiás
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- OCDE** - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONG** – Organização não governamental
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- PROUNI** - Programa Universidade para Todos
- Prova Brasil** - Programa de Avaliação da Educação Básica
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAEGO** - Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás
- SEDUC-GO** - Secretaria de Educação de Goiás

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais

**UNESCO** - Organização da ONU para a Educação Ciência e Cultura

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I O CONTEXTO HISTÓRICO DAS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES.....</b>	<b>18</b>
1.1 Aspectos Conceituais.....	18
1.2.. A atuação dos organismos internacionais nas definições de finalidades educativas e o advento do neoliberalismo.....	23
1.3 As políticas públicas educacionais brasileiras a partir da década de 90.....	31
1.4 A influência do terceiro setor nas políticas públicas para a educação.....	39
<b>CAPÍTULO II NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>47</b>
2.1 Neoliberalismo e a escola na contemporaneidade.....	47
2.2 Neoliberalismo e Qualidade no ensino: considerações sobre a qualidade referenciada no neoliberalismo e a qualidade referenciada no social.....	57
2.3 Finalidades educativas escolares, qualidade de ensino e escola justa.....	63
<b>CAPÍTULO III O DOCUMENTO CURRICULAR OFICIAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....</b>	<b>68</b>
3.1 Abordagem sobre Currículo: da perspectiva tradicional à perspectiva crítica.....	68
3.2 O Documento Curricular para Goiás - DC-GO Ampliado.....	73
3.2.1 Finalidades educativas escolares a partir do DC-GO Ampliado.....	81
3.2.2 A função da escola.....	84
3.3 As implicações das finalidades dos documentos norteadores para a formação dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais em uma perspectiva crítico emancipadora.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação tem um significado abrangente e multidimensional e desafia o pesquisador a ir além do que já está posto. Assim, pesquisar no campo educacional carrega muitas singularidades, visto tratar-se de objeto de estudo complexo, variável e plural. Além do que, pesquisa em educação requer coerência epistemológica e rigor científico permeando todo o processo de investigação do objeto.

Diante disso, é fundamental que o pesquisador tenha clareza a respeito da fundamentação teórica metodológica, dos procedimentos e dos métodos de coleta, investigação e análise dos dados para a produção do conhecimento científico, de modo que o conhecimento obtido pela pesquisa seja um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, quaisquer que sejam a natureza desses dados (GATTI, 2002).

Pensando nisso, a pesquisa intitulada - Políticas para a Educação em Goiás: As Finalidades Educativas do Documento Curricular de Goiás para o Ensino Fundamental – Anos Finais -, partiu do pressuposto de que a prática escolar não acontece por acaso; de que a escola não acontece de forma neutra e que isso influencia, desde o currículo até o processo de ensino-aprendizagem, sendo influenciados pelas chamadas finalidades educativas. Compreende-se que essas finalidades “são concebidas como princípios filosóficos os quais estão comprometidos com os valores e intenções que guiam as ações educacionais” (ESQUIVEL, 2015, p. 578). Desse modo, procura-se investigar as finalidades educativas escolares a partir dos documentos oficiais de orientação escolar.

A par disso, outros questionamentos surgem: documentos orientadores preveem condições que possam contribuir, de fato, com a aprendizagem dos estudantes? Estão relacionados a uma proposta de qualidade de ensino para uma formação humana integral ou estão apenas promovendo um treinamento para a execução das avaliações externas, buscando evidenciar números, alimentar estatísticas e inserir a população socialmente vulnerável no mercado?

Compreendendo que se vive uma sociedade neoliberal e mercadológica, em que os vieses políticos e econômicos perpassam pelo fazer pedagógico, projetando um sentido questionável de qualidade voltado para a satisfação de necessidades

econômicas, como promover a emancipação humana a partir de uma formação integral? É essencial discutir sobre essas questões, já que é função do Estado proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que favoreçam a aquisição de conhecimentos que os permitam desenvolver de forma integral nas diversas áreas da vida humana, nos seus aspectos social, cultural, econômico, entre outros.

A inquietação sobre a temática surgiu diante do anseio em compreender o que tem sido proposto e direcionado aos estudantes da educação básica, buscando apurar as finalidades educativas imbuídas nas políticas educacionais do Estado de Goiás, por meio do Documento Curricular para Goiás (DCGO), que regulamenta o trabalho pedagógico na escola. A partir da minha prática profissional, tive a possibilidade de ouvir as devolutivas de alguns professores e gestores escolares, fato que despertou em mim o interesse de investigar e compreender melhor as finalidades educativas que orientam os documentos oficiais de Goiás para o Ensino Fundamental – Anos Finais.

Desse modo, é possível que essas iniciativas governamentais possam sugerir alterações nas formas de organização da escola e do trabalho docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Isto porque, acredita-se que imbricados nos documentos norteadores exista um currículo instrumental que sirva a fins determinados por grupos econômicos, como a Fundação Lemman, Banco Mundial, Organização da ONU para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, essas instituições contribuem para a manutenção de uma educação fragilizada e insuficiente para promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Além disso, é possível verificar a incorporação da base empresarial no discurso educacional das políticas públicas oficiais, através de termos oriundos do setor empresarial, como: qualidade, ranking e demais termos da área. Estas políticas que se organizam a partir de um plano pautado em uma educação escolar baseada em metas, monitoramento, resultados, controle, incentivo à competição, e no ranqueamento de desempenho, além da responsabilização individual e coletiva pelo fracasso escolar.

Destarte, a análise é se o intuito desses documentos está atrelado à formação integral do estudante ou apenas pretende prepará-lo para o mercado de trabalho, oferecendo uma educação técnica. A par disso, discutir se esses documentos estimulam o mero treinamento dos estudantes para a realização de avaliações em



larga escala, transformando-os em dados numéricos, em estatísticas e quantificações para fins políticos e econômicos, bem como investigar os impactos dessas inserções na educação pública goiana.

Espera-se, assim, a partir da análise do documento curricular oficial, compreender as finalidades educativas que estão sendo estabelecidas para as instituições de ensino públicas do Estado de Goiás nos anos finais do Ensino Fundamental. Essas discussões surgiram durante os estudos realizados no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais, fundamentado na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, abordando o tema Políticas Educacionais do Estado de Goiás.

Sua problemática, então, se estabelece do seguinte modo: quais finalidades educativas orientam os documentos norteadores advindos da SEDUC-GO para o Ensino Fundamental – Anos Finais e se estas possibilitam o processo de formação dos estudantes em uma perspectiva crítico emancipadora? Essa problemática se justifica pelo fato de que a educação vai além de preparar para testes ou para o mercado de trabalho, especialmente quando se pensa no ato de educar a partir de uma perspectiva progressista, emancipatória e crítica, sem que o “medir aprendizagem” através de testes em larga escala seja o principal instrumento avaliativo.

Objetiva evidenciar as finalidades educativas escolares para o ensino fundamental – anos finais na educação pública goiana, a partir do currículo estruturado, para guiar o trabalho nas escolas e analisar as influências desse documento curricular no desenvolvimento de uma formação humana integral e emancipatória.

De forma específica os objetivos desta pesquisa são: a) conhecer e apreender os princípios das finalidades educativas escolares, que orientam as políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, ressaltando os impactos que podem ser causados na educação pública; b) identificar e descrever a influência do neoliberalismo na educação pública goiana; c) analisar as finalidades educativas no documento curricular do estado de Goiás para as escolas da rede estadual do Ensino Fundamental – Anos Finais, e suas implicações na formação dos estudantes em uma perspectiva crítico-emancipadora.

Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, realizou-se o levantamento bibliográfico e documental sobre as finalidades educativas escolares incorporadas aos documentos oficiais norteadores/orientadores, procedentes da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) em relação às turmas do Ensino fundamental – Anos Finais. Configura-se como pesquisa de abordagem qualitativa, cujo método investigativo aproxima-se do materialismo histórico-dialético, ao discutir sobre a formação humana em uma perspectiva integral, crítica e emancipadora dos estudantes.

O materialismo histórico é a representação de uma trajetória teórica que assinala a organização da realidade no fervor social (MINAYO, 2012). A dialética, por sua vez, trata do método do enfoque da realidade, percebendo-a como percurso histórico em sua singularidade de dinâmica, de transição e de modificação. Assim, a dialética é a tática de compreensão da ação social, baseada em experiências, dos indivíduos enquanto sociedade, das investidas em articular sujeito e objeto, considerando que ambos são históricos. Dessa forma, historicidade, totalidade e contradição são elementos fundantes do materialismo histórico-dialético para a apreensão e análise do objeto a ser pesquisado (MINAYO, 2012).

Gramsci (1991) percebe o materialismo histórico-dialético, não apenas como uma metodologia de produção de conhecimento, mas conjetura também sobre a ultrapassagem do modo de produção capitalista e o encerramento das relações de trabalho alienadas, estimulando questionamentos sobre aquilo que parece, com certa neutralidade, ter sido historicamente construído (GRAMSCI, 1991).

Gramsci (1991) evidencia uma visão de homem e de sociedade com um panorama político e apresenta a necessidade de cada homem ser o sujeito da própria história, de não aceitar os acontecimentos por si só, mas de interpretá-los criticamente e, a partir daí, construir suas próprias concepções de mundo (ARANTES; PEREIRA, 2014). Um sujeito que se reconheça enquanto ser histórico, que compreenda os processos que sofre para que chegue, fique ou esteja na condição em que se localiza.

Nessa perspectiva, pensar em transformação social a partir das considerações de Gramsci (1991), é perceber os sujeitos como produtos dos processos históricos, temporais e sociais aos quais são expostos. Assim, o materialismo histórico acaba por ser, ao mesmo tempo, dialético, uma vez que suscita as incoerências intrínsecas relacionadas ao vir a ser humano (PIRES, 1997).

Em resumo, ressalva-se que o materialismo histórico-dialético é o referencial teórico e metodológico utilizado porque é o método que possibilitará revelar, apresentar o *modus operandi* que valida a realidade, na esfera educacional, que é o foco deste estudo, que é um *lócus* privilegiado de disputa hegemônica pela condução moral e intelectual da sociedade.

Em relação a seus objetivos, trata-se de pesquisa exploratória e explicativa, visando esclarecer os fatores que envolvem o objeto de estudo, a partir da apreciação dos marcos temporais, legais, educacionais, das diretrizes essenciais contempladas em leis, políticas públicas para a educação do país e documentos oficiais, com foco no Documento Curricular de Goiás (DC-GO), do Ensino Fundamental – Anos Finais. Como forma de análise, utiliza-se a análise do discurso, ao buscar o entendimento sobre a produção de sentidos a partir da discussão sobre os materiais encontrados.

Para atender aos objetivos traçados, o trabalho tem como base teórica os estudos de: Vygotsky (1989), Charlot (2005; 2020), Saviani (1999; 2019), Lenoir (2016), dialogando ainda com as contribuições de Libâneo (2013; 2014; 2018; 2019), Pessoni (2017) e Laval (2019). Além disso, a pesquisa realiza a análise de documentos legais da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CF/88) (1988). Por fim, tece elucubrações baseadas nas finalidades educativas observadas nas orientações institucionais realizadas pela SEDUC-GO, em especial o DC-GO (2019), devido ao direcionamento desse material para a aplicação nas escolas da rede estadual.

Para tanto, foram construídos três capítulos: o primeiro - Finalidades educativas escolares num contexto histórico - apresenta uma contextualização histórica sobre as finalidades educativas escolares a partir da década de 1990, que orientam as políticas educacionais brasileira, apontando alguns dos impactos possíveis na educação pública.

O segundo capítulo discorre sobre o - Neoliberalismo e educação - e tece breves considerações sobre a influência política e econômica na educação pública, de forma simples. Afinal, é necessário analisar todo o contexto que permeia o ambiente escolar, em especial sobre o neoliberalismo, essa organização de cunho político e econômico que tem regido a sociedade. A partir disso, discutem-se as finalidades educativas diante da nova configuração de escola, pensada a partir de

uma ótica neoliberal, e fundamentados nessa premissa analisa-se a possibilidade de construção de uma escola justa.

O terceiro capítulo dedica-se a estudar e analisar - O documento curricular oficial para o ensino fundamental – anos finais. Esse capítulo tem como objetivo apreender as influências neoliberais e identificar as finalidades educativas escolares inseridas nos documentos oficiais, especialmente, no DC-GO, observando como esse documento orientador pode influenciar na formação crítica e emancipadora dos estudantes e na apreensão e desenvolvimento de um conhecimento poderoso, a partir das discussões estabelecidas por Michael Young (2007). Para isso, a pesquisa estabeleceu-se a partir das seguintes categorias de análise: a) Abordagem sobre currículo: da perspectiva tradicional a perspectiva crítica; b) Finalidades educativas escolares a partir do DC-GO Ampliado; c) A função da escola; d) As implicações das finalidades dos documentos norteadores para a formação dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais em uma perspectiva crítico emancipadora.

Destarte, espera-se que o presente estudo contribua para a compreensão das finalidades educativas escolares presentes nos documentos orientadores oriundos das políticas goianas, para que, sob uma análise histórica, exploratória e crítica das informações seja possível compreender a importância de se promover uma aprendizagem significativa e real dentro da escola. E compreender que muitas das decisões tomadas na formulação desses documentos acabam por valorizar mais uma educação mercadológica do que emancipatória.

## CAPÍTULO I

### O CONTEXTO HISTÓRICO DAS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES

Este capítulo apresenta uma contextualização histórica sobre os princípios das finalidades educativas escolares, que orientam as políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, ressaltando os impactos possíveis a partir de sua aplicação na educação pública.

A fundamentação teórica do capítulo foi feita a partir dos estudos de Libâneo (2013; 2014; 2018; 2019), Lenoir (2016), Charlot (2005, 2020), dentre outros autores. Isso porque se faz necessário, inicialmente, compreender as finalidades educativas e a ideologia que as sustenta, para, em seguida, analisar as finalidades educativas escolares implícitas nos documentos orientadores para a educação pública goiana, em especial, no DC-GO.

#### 1.1 Aspectos Conceituais

*A formulação de finalidades educativas para o sistema escolar é uma exigência prioritária no planejamento e execução de ações públicas no campo da educação, pois elas estabelecem as orientações básicas para as políticas educacionais e, daí, para a elaboração dos currículos e sua operacionalização nas escolas e salas de aula.*  
José Carlos Libâneo (2019, p. 33)

As finalidades educativas referem-se às orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar. Conforme Lenoir (2016):

[...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos 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 dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula (LENOIR, 2016, p. 2).

Esse autor destaca que as finalidades educativas escolares são indicativos poderosos, haja vista que têm o poder de adentrar na escola e definir a que fim estas servirão. No contexto atual, fundamentados nos estudos de Libâneo (2014; 2019) e outros autores da área, observa-se que a educação escolar está a serviço do mercado, oferecendo uma educação do tipo mercadológica.

Neste trabalho evidencia-se o fim de que se ocupa a educação escolar contemporânea. Para tanto, inicia-se analisando as bases teóricas conceituais de finalidades educativas escolares, a partir de seus aspectos filosóficos, ideológicos e políticos, à luz das contribuições de Libâneo (2019) e de Lenoir (2016); para, assim compreender se as finalidades educativas conduzem a uma percepção do sentido implicada por elas próprias ao processo educativo.

Portanto, não é tarefa simples estudar, resumir ou analisar as finalidades educativas escolares, uma vez que não há consenso entre pesquisadores ou profissionais da educação e nem por parte dos grupos políticos dirigentes sobre o real significado e sentido dessas finalidades. Isso ocorre porque as finalidades educativas estão relacionadas a intencionalidades, que nem sempre estão explícitas nos documentos oficiais que orientam a educação.

Assim, buscar estas finalidades consiste em questionar - para que servem as escolas? Essa indagação, segundo Young (2007), possivelmente sugere respostas múltiplas e distintas. As respostas provavelmente estão relacionadas aos interesses e expectativas de cada agente envolvido no processo educativo de forma direta ou indireta, segundo a posição social que ocupa, dentre outros fatores que subsidiam as respostas. Dessa forma, Lenoir (2016) afirma 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 aqueles que a controlam – pretende se dar, as questões e as visões que eles veiculam, bem como recomendações de atualização em sala de aula (LENOIR, 2016, p. 51).

Por certo, as finalidades educativas estão partindo de uma realidade social que se quer construir: seja pelos organismos internacionais, seja pelos dirigentes políticos, seja pela escola. Isso ocorre a partir do sentido que essas finalidades educativas atribuem à escola, ou seja, ao sentido que cada agente envolvido no processo atribui à escola e sua maneira de compreensão da realidade social.

Um empresário, por exemplo, pode defender uma visão capitalista de desenvolvimento de mão de obra, do ponto de vista econômico. Um professor pode perceber a realidade social a partir da ação da família na vida do indivíduo. Já no aspecto político, a realidade social desejada orienta as políticas públicas. Logo, a realidade social é um fator importante na definição das finalidades educativas.

Para Libâneo (2014), finalidade refere-se a um fim, ao modo de se compreender a que serve alguma coisa, para que se faça isso ou aquilo, partindo de uma realidade determinada por vários contextos. Ainda segundo o autor, a finalidade anuncia uma intenção de se fazer algo, ou seja, sob quais orientações ocorre o processo educativo e para qual objetivo (LIBÂNEO, 2014).

Para exemplificar, no questionamento do pesquisador Young (2007), essencial para as pessoas que estão ligadas à educação escolar, tanto aquelas que executam as políticas em sala de aula, quanto para aquelas que pensam a educação, que consiste em buscar respostas para a pergunta - para que servem as escolas? Ao responder essa pergunta se faz uma reflexão em torno do posicionamento sobre o papel da escola no contexto atual.

Para o professor, por exemplo, é fundamental uma reflexão sobre sua atuação profissional no que se refere a adotar um posicionamento crítico sobre as circunstâncias em que as reformas educativas são pensadas, organizadas e geridas de forma a atender fins específicos, já que seu planejamento, o seu fazer pedagógico, está diretamente ligado às finalidades que orientam a educação e a escola pública.

Segundo Libâneo (2014) das finalidades educativas partem os objetivos e desses derivam as ações e resultados mais precisos e passíveis de serem medidos, verificados. Tais objetivos são projetados, materializados nas políticas educacionais e nos planos dos docentes, sendo que as finalidades passam orientações reais para o trabalho do professor. E são as finalidades, os objetivos que indicam o caminho que deve ser percorrido pela escola para alcançarem as expectativas previstas, segundo cada reforma educativa. Em outras palavras, pode-se dizer que são elas, as finalidades educativas, que ditam a que interesse a escola servirá e que tipo de educação será oferecida, passando pelo sujeito que se quer formar e para qual sociedade se quer formar.

Nessa perspectiva, Libâneo (2019) destaca que,

[...] a formulação de finalidades educativas para o sistema escolar é uma exigência prioritária no planejamento e execução de ações públicas no campo da educação, pois elas estabelecem as orientações básicas para as políticas educacionais e, daí, para a elaboração dos currículos e sua operacionalização nas escolas e salas de aula (LIBÂNEO, 2019, p. 33).

Compreende-se, a partir do que foi exposto pelo autor, que as finalidades educativas definidas pelos organismos ou políticas internacionais já trazem no seu bojo as orientações que elas almejam para a escola, depreendida na atualidade como uma educação escolar de viés neoliberal. Por essa razão, a finalidade educativa é um indicador poderoso sobre uma relação intrincada entre servir a determinados interesses, promovendo através da escola a formação ideológica que o sistema estabelece.

A deliberação a respeito das finalidades educativas é uma ação que antecede as definições das políticas públicas para a educação escolar, sendo um passo necessário para se pensar o currículo, por exemplo. Afinal, é por meio do currículo que se alcançará a finalidade educativa projetada para a educação (BASSO; BEZERRA NETO, 2014).

Desse modo, o currículo materializa a pretensão política porque, para cada fim, cada objetivo planejado há de se pensar nas ações que possam promover o alcance do objetivo estabelecido. Para exemplificar, se a finalidade educativa da escola é formar para o mercado de trabalho, é necessário criar um currículo que incida sobre esse fim, é preciso direcionar os objetivos, os conteúdos, as metodologias para atender a essa finalidade.

Observa-se, portanto, que o que determina e orienta as mudanças em um sistema educativo são mais os fatores políticos e econômicos do que o contexto das necessidades educativas ou pedagógicas propriamente ditas. As finalidades da educação são, pois, de ordem social, política, econômica e em permanente alteração. Isso porque, a escola está inserida em uma sociedade e em um determinado momento histórico, em que sofre interferências das finalidades educativas e ideologias que estiverem imperando.

De fato, as finalidades educativas sofrem influência de cunho ideológico, que se expressa na prática política. E, nesse sentido, Chauí (1984) chama a atenção para um peso substancialmente considerável de ideologia política no discurso a respeito das finalidades educativas escolares. Desta forma, considera-se



fundamental esclarecer essa noção do que é ideologia recorrendo aos trabalhos da referida autora.

De acordo com Chauí (1984, p. 8) ideologia é o mascaramento da realidade, é o ocultamento do real, e isso seria “uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”.

Em suma, entende-se que as finalidades educativas a partir de suas recomendações, valores e significados, podem expressar objetivos explícitos ou implícitos em seus mecanismos de execução, sendo uma característica apontada pela ideologia, manipular significados para ocultar interesses reais. Comumente, uma ideologia se apresenta com ideias diferentes, mas cujo sentido e significado permanecem os mesmos, com palavras e *modus operandi* distintos, de acordo com o contexto em que se está inserido, e segundo a finalidade a que se quer atingir. Chauí (1984) destaca que é através da ideologia que uma classe domina a outra, impondo seus interesses e visões de mundo.

Ademais, a ideologia produz um discurso convincente, que faz crer que todos na sociedade têm as mesmas oportunidades, participam de um mesmo contexto social e político. Porém, essa é uma ideia errônea, porque a ideologia dominante faz as pessoas acreditarem que o potencial que cada um tem, os leva a conquistar seus objetivos, desconsiderando o fato de que nem todos os educandos na escola têm as mesmas oportunidades ou comungam das mesmas experiências sociais.

Dessa maneira, quando alguém que não tinha todas as oportunidades, mas que venceu as adversidades sociais e econômicas, e conseguiu um desenvolvimento intelectual, pleno do sujeito, surge a presunção de que esse indivíduo faz parte de um mesmo grupo social, e essa exceção acaba sendo apresentada como regra no discurso dominante. Esse fato, por sua vez, acaba responsabilizando o próprio sujeito por não conseguir alcançar aquele determinado objetivo.

Outrossim, ressalta-se que as finalidades educativas escolares na contemporaneidade têm sido delineadas a partir de políticas educacionais permeadas pela ideologia econômica denominada neoliberalismo, e que, para compreender as mudanças pelas quais a educação escolar vem passando, faz-se necessário um estudo contextualizado do atual panorama político e econômico, alterado pela globalização.

Desta forma, expressa-se a falta de consenso entre os entendimentos sobre finalidades educativas escolares, justamente porque essas compreensões se concentram nas relações de poder, que podem ser percebidas sob a perspectiva de interesses dos diversos grupos sociais e a partir da época e do momento histórico em que estiverem inseridas.

Por conseguinte, como base para a construção desse texto recorre-se ao entendimento de Pessoni e Libâneo (2018) sobre finalidades educativas escolares, consideradas pelos autores como as orientações explícitas ou implícitas para os sistemas educativos; que definem a atribuição do sentido e valor ao processo educativo; são portadoras de ideologia, de juízos de valor, conforme contexto político, econômico e cultural; orientam o funcionamento das escolas e do trabalho docente em sala de aula.

Ao apresentar reflexões sobre as finalidades educativas em cada momento histórico, Lenoir (2016) aponta que na Antiguidade as finalidades educativas estavam alicerçadas na razão; na Idade Média, o embasamento era de cunho religioso; no Renascimento sustentava-se na salvação; no século XIX, na personalidade moral; e, na metade do século XX, as finalidades educativas estavam relacionadas aos aspectos econômicos.

A partir desse contexto abre-se um novo questionamento acerca das finalidades educativas da escola do século XXI, a escola contemporânea. Para isso, é importante pontuar que no início do século XXI há a predominância dos aspectos econômicos, agora aliados às tecnologias e às redes de comunicações digitais.

A seguir apresentam-se alguns apontamentos sobre o neoliberalismo e a atuação dos organismos internacionais, objetivando ampliar as considerações sobre as mudanças na educação pública escolar.

## **1.2 A atuação dos organismos internacionais nas definições de finalidades educativas e o advento do neoliberalismo**

Durante as décadas de 1960 a 1990 houve uma ênfase significativa nas relações entre educação, economia e mercado de trabalho, motivada pelo avanço da globalização e internacionalização. Conforme destacado por Leher (1998), a educação passou a ser vista como um meio essencial tanto para o crescimento econômico quanto para o alívio da pobreza nos países em desenvolvimento. Nesse

período, a educação foi frequentemente abordada como uma forma de preparar a mão de obra para as necessidades do mercado, com um foco crescente em habilidades técnicas e competências específicas. Segundo Leher (1998),

[...] é possível identificar em documentos do Banco Mundial e da UNESCO sistemáticas referências à educação como um dos instrumentos de preparação para o trabalho e qualificação profissional e sua conexão direta com o desenvolvimento social e econômico (LEHER, 1998, p. 52).

Nesse contexto, a educação passou a ser vista como um meio para alcançar esses objetivos, uma vez que se acreditava que a formação educacional seria capaz de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho. A educação, portanto, foi tratada como uma ferramenta para preparar a mão de obra para as necessidades do mercado.

Essa perspectiva, conhecida como neoliberalismo, enfatizou a ideia de que a educação deveria ser voltada para o desenvolvimento econômico e para o mercado de trabalho. O neoliberalismo se espalhou pelo mundo e influenciou as políticas educacionais de muitos países, levando a um maior foco na formação de habilidades técnicas e na preparação para o mercado de trabalho.

No entanto, estudiosos argumentam que a educação deve ter um papel mais amplo na sociedade. Conforme Sen (1999), a educação é um direito humano fundamental e deve ter como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa, incluindo aspectos como a formação de valores, a cidadania ativa e o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa. Embora a formação de habilidades para o mercado de trabalho seja importante, é fundamental não negligenciar o papel da educação na formação de indivíduos mais completos e conscientes de seu papel na sociedade.

Segundo Esteves e Souza (2020), existem vários organismos internacionais influentes na área da educação, cada um com sua própria missão e objetivos. Alguns dos principais são:

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): É um organismo da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem como objetivo promover a cooperação internacional em áreas como educação, ciência, cultura e comunicação. A UNESCO trabalha para garantir o direito à educação para todos e promover a educação de qualidade em todo o mundo (UNESCO, 2023, não paginado).

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): É uma organização intergovernamental com 38 países membros que tem como objetivo promover políticas que visem à melhoria do bem-estar econômico e social da população. A OCDE desenvolve pesquisas, coleta e analisa dados educacionais, fornece recomendações e orientações políticas para os governos e realiza ações de cooperação e assistência técnica para países em desenvolvimento (OCDE, 2023, não paginado).
- Banco Mundial: É uma instituição financeira internacional que tem como objetivo reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento econômico em todo o mundo. O Banco Mundial apoia a educação por meio de financiamento de projetos educacionais e fornecimento de assistência técnica para o desenvolvimento de políticas educacionais (BANCO MUNDIAL, 2023, não paginado).
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): É um organismo da ONU que tem como objetivo promover a proteção dos direitos das crianças e adolescentes em todo o mundo. A UNICEF trabalha para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade e promove a igualdade de gênero na educação (UNICEF, 2023, não paginado).
- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL): É um organismo das Nações Unidas que tem como objetivo promover o desenvolvimento econômico e social na América Latina e no Caribe. A CEPAL trabalha para promover a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico e social da região (CEPAL, 2020, não paginado).

Esta pesquisa que tem como objetivo compreender e analisar as finalidades educativas orientam o documento curricular para Goiás, está focada em três instituições - o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE – visto que, desde 1980, elas se tornaram as principais agências responsáveis pelo financiamento, desenvolvimento e implementação de políticas públicas em países membros e pela cooperação técnica com governos e sociedade civil, particularmente no que diz respeito aos sistemas educacionais de países em desenvolvimento (ESTEVES; SOUZA, 2020).

A partir da Conferência Mundial de Jomtien em 1990, essas entidades começaram a formular, em conjunto, diretrizes para as políticas educacionais e a definir ações específicas para a organização dos sistemas de ensino nacionais. É

amplamente aceito por pesquisadores que, no contexto do capitalismo neoliberal, a educação é uma das condições necessárias para a reprodução econômica e ideológica do capital (UNESCO, 1990).

As recomendações feitas por essas organizações são voltadas para preparar indivíduos para o mercado de trabalho e para melhorar a qualificação profissional, com uma conexão direta com o desenvolvimento social e econômico, pensadas para o planejamento e desenvolvimento de políticas educacionais que aliviem a pobreza e contenham a exclusão social, como condição para o desenvolvimento e progresso dos países (LEHER, 1998; FERREIRA; BOGATSCHOV, 2016; EVANGELISTA; SHIROMA, 2004; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Compreende-se a partir dos apontamentos apresentados sobre finalidades educativas, que estas se compõem segundo o momento histórico, social, político e econômico e, conseqüentemente, a escola passa a servir a um fim diferente de uma educação humana emancipatória, e que esta determinação vem de fora e nem sempre estão explícitas. De fato, esta finalidade da instituição escolar não é algo definido a partir do interior e das necessidades de cada escola, mas oriunda de um movimento maior que define e dita as regras para serem executadas no espaço escolar.

Tomando por base o questionamento reflexivo que encerra o primeiro momento desse texto, é preciso tratar sobre esse movimento que vem provocando mudanças em vários setores, em especial na educação escolar: o neoliberalismo. Este, por sua vez, surgiu por volta dos anos de 1980 como uma política econômica e com características de defesa da não participação do Estado na economia (CARINHATO, 2008).

Pelas leituras realizadas, pode-se dizer que o centro da prática neoliberal é o mercado, e conseqüentemente o consumo (CARINHATO, 2008; MARRACH, 1996). Assim, é perceptível que no discurso neoliberal a educação deixa de ser direito, componente do campo social e político, para se tornar integrante do mercado e funcionar como tal, como uma empresa. Sob essa lógica, pais e alunos passam a ser vistos como consumidores. Para Chauí (1984), a educação se perde enquanto direito do cidadão.

É preciso entender que o neoliberalismo teve seu advento com a globalização. A influência de organismos internacionais nas políticas de países emergentes está relacionada ao surgimento da globalização e à introdução do neoliberalismo

(LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2014; LOPES; CAPRIO, 2007), tendo à frente o Banco Mundial como instituição financiadora de projetos para a infraestrutura econômica e social dos países pobres, imprimindo nesses países em desenvolvimento uma dependência financeira, portanto tornando-os passíveis de intervenção e obediência (LOPES; CAPRIO, 2007).

Os organismos internacionais têm desempenhado um papel significativo na definição de finalidades educativas escolares em todo o mundo. Esses organismos, especialmente a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial, frequentemente estabelecem diretrizes e padrões globais para a educação, que são adotados por muitos países. Essas diretrizes muitas vezes incluem definições de finalidades educativas escolares que enfatizam a importância da preparação para a economia global, a empregabilidade e a competitividade.

No entanto, há críticas a essa abordagem, argumentando que ela negligencia outras finalidades importantes da educação, como a formação de cidadãos ativos e conscientes e o desenvolvimento humano e pessoal. Alguns argumentam que essa ênfase na empregabilidade pode levar a uma educação focada em habilidades técnicas específicas, em detrimento da educação liberal e humanista que enfatiza a reflexão crítica, a criatividade e a cidadania.

Apesar disso, os organismos internacionais continuam a desempenhar um papel importante na definição das finalidades educativas escolares em todo o mundo, e muitos governos e instituições educacionais adotam suas recomendações e padrões (ESTEVES; SOUZA, 2020). E, a discussão e o debate sobre o papel da educação e suas finalidades são importantes para garantir que a educação atenda às necessidades dos indivíduos e das sociedades em que vivem.

O Banco Mundial (BM) foi criado após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de reconstruir os países devastados pela guerra. A partir dos anos de 1990, é possível observar que sua abrangência e poder de atuação tem um alcance muito maior, haja vista as atitudes estratégicas no processo de estruturação neoliberal, juntamente com a OCDE e a UNESCO. Sob esse aspecto, é importante ressaltar que o BM considera a educação como uma ferramenta de promoção de desenvolvimento econômico e diminuição da pobreza como fatores condicionantes para o aumento da produtividade (LOPES; CAPRIO, 2007).

No papel interventivo do Banco Mundial nas políticas educacionais o que fica mais evidente é a premissa de ações políticas mais relacionadas aos anseios e

interesses do capital. A educação passa a ser formadora de trabalhadores para o capital, no qual essa formação ideológica atende aos interesses do mercado para uma exploração comercial.

Os anos de 1990 ficaram marcados por várias reuniões e encontros dos organismos internacionais, que resultaram em um vasto arcabouço de documentos orientadores com o intuito de erradicar a pobreza nos países em desenvolvimento (SOUZA; KERBAUY, 2018), principalmente a partir da - Conferência Mundial sobre Educação para Todos -, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 (UNESCO, 1990), citada aqui anteriormente.

Nesse evento foi inaugurado um amplo projeto de educação de alcance mundial, financiado pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (LOPES; CAPRIO, 2007). Nessa conferência, a ideia fundamental era a promoção das necessidades básicas de aprendizagem; a garantia da universalização da educação básica e oferta a toda a sociedade dos conhecimentos necessários para uma vida digna e justa (UNESCO, 1990).

Essas reformas dos anos 1990 se justificaram a partir de uma ideologia generalizada de ineficiência dos serviços públicos no campo educacional, pelo fracasso das escolas medidas pelos baixos níveis de educação encontrados nas escolas públicas brasileiras, sendo alicerçadas principalmente na gestão escolar, na elaboração e estruturação de currículos e nos processos avaliativos.

Um dos resultados desse evento foi a formulação de um currículo instrumental, com possibilidade de verificação da aprendizagem, visando preparar para o mercado de trabalho; além de se tratar de um currículo mínimo organizado para atender às necessidades básicas de aprendizagem. Desde de a implementação dos pressupostos dessa conferência, percebe-se que a subjetividade perde espaço e o utilitarismo ocupa o lugar principal na educação escolar pública (BASSO; BEZERRA NETO, 2014).

O foco central dessa reforma neoliberal foi a tentativa de superar as crises enfrentadas pelo capitalismo, principalmente oferecendo mais liberdade e autonomia para as instituições privadas. O Estado se tornou mínimo, pois foi avaliado como ineficiente, incapaz, fracassado em gerir o bem público, devendo preocupar-se, portanto, em conservar a ordem social. E, a escola passou a ser compreendida

como espaço útil para a promoção das ideias neoliberais (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2019).

De acordo com as ideias defendidas por Young (2007), as políticas neoliberais têm o desígnio de adequar a escola ao setor econômico. Assim, a escola se ocupa em formar, desenvolver habilidades, desconsiderando o conhecimento, que ficaria em um plano secundário. E, nesse caso, para Young (2007), ao contrário de promover aprendizagens significativas, a escola nega essa premissa fundamental, que seria gerar a aquisição de conhecimentos, que o autor denomina, “conhecimento poderoso” para os estudantes que já são desvalidos pelas suas condições sociais.

Na perspectiva neoliberal, então, a escola se torna uma empresa que estimula e potencializa o individualismo, preconiza a gestão de si mesmo, estabelece e incentiva a lógica da competição, do consumismo, do ranqueamento, dos resultados mensuráveis, que oferece ao aluno uma busca de competências aspiradas pelo mercado de trabalho (MARRACH, 1996); uma empresa que forma um tipo de capital humano flexível, isto é, um indivíduo que seja capaz de adaptar-se às transformações contínuas e à diversidade das situações de trabalho, mostrando-se indispensável em uma economia de mercado.

Para Lenoir (2016) sob a lógica do neoliberalismo, a escola não promove o desenvolvimento do pensamento crítico e nem contribui para a formação de uma consciência cidadã coletiva. E, segundo Laval (2019):

O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é levada a ideal normativo. Nessa ‘parceira’ generalizada, a própria empresa se torna ‘qualificadora’ e ‘envolvida no aprendizado’ e acaba se confundindo com a instituição escolar em ‘estruturas de aprendizagem flexíveis’ (LAVAL, 2019, p.30).

Sob o neoliberalismo, a escola também é vista como fracassada em sua missão e isso abre precedente para intervenções do setor privado. E, tendo em vista que a escola não consegue obter resultados satisfatórios, a solução virá do mundo empresarial. Desta forma, nessa “parceria” público-privado, são observadas interferências na rotina escolar, alterando, por exemplo, a prática docente, trazendo termos como meritocracia e responsabilização, dentre outros, para o dia a dia da escola.



Segundo Silva (2014, p. 54), esses termos mostram um caminho pautado na “racionalidade técnica, cuja lógica é organizar a educação como os negócios empresariais são organizados”. A autora considera, ainda, que:

Este modelo educacional pautado nas relações econômicas, também influencia as relações entre a comunidade e a escola. Os pais, por exemplo, assumem funções colaborativas e voluntárias que ajudam na gestão da escola; empresas privadas e organizações não governamentais assumem funções que antes eram dos gestores e professores; a comunidade passa a fiscalizar as atividades da escola e seus resultados. A gestão democrática é entendida como o engajamento da comunidade escolar no sentido de produzir as condições necessárias que garantam a atividade de ensino e a aprendizagem do aluno, reduzida a uma consensual e pacífica mobilização social (SILVA, 2014, p. 57).

Compreende-se, assim, que as relações pautadas entre escolas, organizações internacionais e as políticas derivadas pelo neoliberalismo não são neutras, mas, sim, pensadas para atender a um interesse mercadológico e capitalista. A escola passa a ser pensada para e não com os professores.

Isso se verifica, inclusive, no momento da reforma educacional goiana, intitulada: Pacto pela Educação – um futuro melhor exige mudança. Lançado em 5 de setembro de 2011, o pacto, que afirmava ter sido construído de forma coletiva, foi repassado à população goiana de forma abrupta, ignorando o debate educacional que ocorria no estado no início dos anos 2000 (SILVA, 2014).

Para a elaboração da reforma educacional, o governo de Goiás contratou uma consultoria multinacional privada voltada para a área empresarial, que elaborou um documento cujas diretrizes atendiam de forma significativa os interesses neoliberais, em que “se estabelece a correspondência entre escola e empresa, equipara os fatores do processo de ensino-aprendizagem com insumos, enquadra as especificidades da atividade escolar dentro de critérios econômicos” (SILVA, 2014, p. 151).

Desse modo, observa-se a presença das finalidades educativas voltadas para o neoliberalismo até mesmo neste documento norteador da educação goiana. O que se percebe é que as finalidades educativas estabelecem as regras, dentre outros fatores, da qualidade do ensino, por exemplo. Logo, há quem defenda uma educação escolar utilitarista, ocasionada pelos princípios neoliberais. Daqui importará que a escola forme um indivíduo que se torne útil ao mercado, através de um currículo pensado para essa finalidade que, pelo aprendizado basilar da leitura,

escrita e contagem, poderá permitir que o aluno se torne um trabalhador (BASSO; BEZERRA NETO, 2014).

Apreende-se, portanto, que as finalidades educativas são geradas por fatores econômicos, políticos, ideológicos e culturais de uma sociedade dividida em grupos, e esses fatores são condicionados pelas políticas internacionais, como já apresentadas anteriormente. Assim, faz-se necessário questionar de que forma isso se concretiza na escola; como todas essas orientações de grupos dominantes chegam e interferem na rotina escolar e no trabalho docente. Aqui a resposta seria clara: por meio dos documentos oficiais que orientam o trabalho na escola, mais especificamente, pelo currículo, que é a materialização de todo esse emaranhado de interesses ideológicos, políticos e econômicos.

Nesse cenário de disputas ideológicas, de interesses de diferentes grupos sociais, o currículo é formulado a partir da necessidade de se desenvolver habilidades e competências. É um currículo, conforme Libâneo (2014), formatado de conhecimentos mínimos, fundamentais para o emprego, é um currículo para resultados, para produtividade, por meio do qual os alunos são medidos e monitorados por sistemas de avaliação para acompanhar de perto o trabalho que está sendo realizado e corrigir alguma falha em tempo hábil para que a finalidade que se propôs seja alcançada de maneira satisfatória.

Como resultado, o currículo disseminado pela ótica neoliberal seria um currículo instrumental fundamentado apenas em competências e habilidades dissociados de conteúdos significativos e da didática, não propicia os meios de desenvolver pensamentos que impulsionem a reflexão e a criticidade (LIBÂNEO, 2014). Nessa perspectiva, pode não haver espaço para que o docente estimule a capacidade de aprendizagem dos estudantes, principalmente se não houver reflexão sobre a prática.

E, na direção apontada pelo neoliberalismo, as classes dirigentes são responsáveis pela criação e implementação de estratégias que auxiliem as escolas na aceitação e execução de uma cultura que trabalha focalizada nos resultados, incentivando e valorizando o cumprimento das metas definidas. Nesse contexto, o currículo ganha um papel de destaque, já que permite essa ligação entre as finalidades educativas escolares e sua materialização dentro da sala de aula.

### **1.3 As políticas públicas educacionais brasileiras a partir da década de 1990**

Com a crise do capitalismo, há cerca de duas décadas, organismos internacionais surgidos pós Segunda Guerra Mundial passaram a desempenhar uma função importante em um regime de colaboração entre Estados. Competem a esses organismos multilaterais orientar as políticas educacionais nos países periféricos, uma vez que a educação passou a ser concebida como um terreno fértil para a formação de uma nova geração de trabalhadores que sejam capazes de se adequarem às novas exigências produtivas e de organização dos processos produtivos. Isso sob uma visão global; mas, nesta pesquisa, interessa compreender como essas reformas ocorreram e ainda vem ocorrendo em solo brasileiro.

No Brasil, as reformas dos anos de 1990 foram influenciadas pelas análises e pelas direções orientadas pelo Banco Mundial, de forma bastante acentuada entre os anos de 1995 a 2002. Para se ter uma ideia do quanto a política educacional brasileira estava alinhada com as diretrizes internacionais, o próprio Ministério da Educação do Brasil (MEC) era constituído por pessoas que já haviam ocupado cargos importantes relacionados aos grupos que compunham o Banco Mundial e outros organismos multilaterais.

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, as políticas educacionais vêm ganhando cada vez mais configurações neoliberais. Dentre essas configurações que retratam as marcas do neoliberalismo é possível destacar, segundo Ponce e Rosa (2014), a organização dos currículos por competências e habilidades, o incentivo à competitividade e a responsabilização de professores e gestores pelo desempenho escolar dos alunos.

Essas reformas derivam das diretrizes dos organismos internacionais, dentre eles, os principais são o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE, que assumiram o planejamento e criação de políticas educacionais para países periféricos, de modo a propagar uma ideologia do capital humano e da pedagogia da competência.

Dentre as propostas do Banco Mundial para as reformas de cunho educacional nos países periféricos, cujo grupo o Brasil faz parte, enfatiza-se a educação básica com a descentralização da gestão e um enfoque intenso na avaliação dos sistemas escolares. Como política de descentralização foi instituída a

Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996<sup>1</sup>, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF diz respeito a um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública, objetivando uma remuneração adequada aos professores do Ensino Fundamental das escolas públicas e o incentivo ao trabalho em sala de aula, mas deixava fora do financiamento a educação infantil e o ensino médio (BRASIL, 1996).

Em 2007, essa lei foi revogada e então instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007<sup>2</sup>, que passou a abarcar todo o ensino básico, desde a educação infantil ao ensino médio (BRASIL, 2007).

Segundo o portal do MEC, o FUNDEB tem a finalidade de aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação. Assim, a descentralização crescente da gestão administrativa e financeira significou a responsabilização pungente das instituições escolares pelo rendimento escolar dos estudantes. E, a centralidade nos sistemas avaliativos como uma ferramenta de padronização e controle, de definição de padrões de desempenho e indução de metas e de resultados esperados pelas escolas e alunos.

Nesse contexto, foram criados os sistemas de avaliação: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. Hoje já existem esses modelos de avaliação dentro dos Estados. Em Goiás, foi criado o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), implementado em 2011 para acompanhar os resultados dos estudantes das escolas públicas goianas. Essas avaliações são mecanismos de controle dos resultados, objetivando fixar padrões de desempenho.

---

<sup>1</sup> A Lei nº 9.424, de 1996, em seu preâmbulo afirma dispor “sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências” (BRASIL, 1996).

<sup>2</sup> A Lei n.º 11.494, de 2007, dispõe sobre a regulamentação do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências” (BRASIL, 2007).

Ao se observar a agenda do Banco Mundial para as políticas educacionais, identifica-se um direcionamento para uma reorientação na agenda e no conteúdo das políticas estabelecidas pelo organismo para os países periféricos em função das transformações estruturais de escala global e do insucesso daquelas políticas em termos de incentivo ao crescimento econômico, à estabilização política e à redução da pobreza.

Para alguns autores, como Borges (2003), as políticas do Banco Mundial deslocaram-se do macro para uma promoção da boa governança e de um fortalecimento da sociedade civil. Um ponto central nas orientações do Banco Mundial é o combate à pobreza que tem como premissa um custo social advindo do ajuste estrutural. Nessa perspectiva, é elemento em evidência a necessidade de os serviços sociais gerarem a equidade e eficiência.

Em solo brasileiro, a influência dos organismos internacionais foi bastante significativa sobre as políticas educacionais, tanto no que tange à concepção quanto no que diz respeito à operacionalização. Os diagnósticos oferecidos pelo Banco Mundial sobre a situação educacional brasileira sugeriram respostas políticas que interferiram na legislação, no financiamento, na diversificação das fontes dos recursos. Analisando a interferência dessa organização, seria possível evidenciar que o Banco Mundial passou a agir de forma semelhante ao Ministério da Educação dos países emergentes.

Essas reformas promovidas no âmbito educacional foram impactadas pela globalização para que se tornassem mais flexíveis, competitivas objetivando a adequação dos países emergentes ao capital globalizado. Uma nova forma de perceber a educação foi esboçada. Esta deveria empenhar-se em preparar mão de obra para o mercado, atendendo aos anseios de um mercado constantemente instável. São reformas que adequam o capitalismo sob a regência neoliberal em uma amplitude global.

Nesse sentido, o Banco Mundial não é apenas o financiador dessa nova ordem educacional, como também é um parceiro importante, já que oferece todo o suporte técnico, presta assessoria aos países emergentes, criando assim uma padronização de um sistema educativo, organizado em formatos específicos, defendendo proporcionar acesso e qualidade, tendo como premissas básicas do modelo, ideais como descentralização, corresponsabilização e participação da sociedade civil. Especialmente nos anos de 1990 a 1992, iniciava-se um período de

reorganização brasileira atendendo à nova ordem mundial com a liberalização da economia, que se materializaram com as privatizações, a precarização do público e a introdução dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento e a avaliação.

No ano de 1991, o projeto intitulado - Brasil: um Projeto de reconstrução Nacional -, tinha como premissa a Reforma do Estado, objetivando uma atualização econômica, na qual o setor privado seria o ponto de alicerce. Nesse aspecto, a educação foi vista como elementar para essa reorganização competitiva da economia e, dessa maneira, mesmo que o comparecimento do Estado fosse avaliado como indispensável para a oferta da educação, se fazia fundamental que ela se adequasse à exigência econômica do país.

Esse projeto orientava também sobre a concepção de ferramentas que integrasse os recursos financeiros de âmbito federal com os sistemas de ensino através do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), partilhando encargos, ou, responsabilidades de gestão com órgãos como o Conselho Nacional de Secretários Estaduais (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME).

Entre os anos de 1991 a 1995 um documento chamado - Programa Setorial de Ação - do governo Collor, foi elaborado. A intenção dos documentos mencionados era de dividir responsabilidades semelhantes entre governo, sociedade e iniciativa privada, avigorando o conceito de que essa parceria com o setor empresarial seria benéfica à sociedade brasileira, alcançando sucesso e êxito na base econômica, tecnológica e educacional. A partir dessas ações iniciavam-se as elaborações e inserções empresariais e dos organismos internacionais, que tiveram continuidade nos anos que sucederam.

Entre os anos de 1992 a 1994, sob o governo de Itamar Franco, os direcionamentos governamentais no campo educacional foram promulgados no documento chamado - Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Esse plano teve sua elaboração dirigida pelo MEC e foi considerado um desenvolvimento, uma continuação, uma resposta da participação brasileira na Conferência de Jomtien, já mencionada nessa pesquisa anteriormente.

Esse documento foi produto dos acordos firmados com a UNESCO, e continha os compromissos que o Brasil deveria assumir e executar. O Plano Decenal organizava e ditava novos padrões de interferência estatal e incorporava a descentralização. A concepção de descentralização passou a ser um dos pilares da

nova organização educacional, através de novas formas de gestão educacional que primavam por um gerenciamento eficaz, objetivando o aumento de produtividade e competitividade, esperando da escola um funcionamento empresarial. Seria, talvez, um processo de “substituição do arcaico pelo moderno” por meio do qual incorporavam-se nas instituições escolares novos sistemas, novos modelos de gestão escolar pública, proporcionando às escolas autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

No que se refere ao aspecto financeiro, o plano teve como principal orientação a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, o incremento dos recursos financeiros para custeio da qualidade da educação, atribuindo a educação básica a ampliação da eficiência e equidade na aplicação dos recursos. Além disso, outorgou ferramentas de controle para os gastos públicos com a educação, especificamente para essa área, para que não fossem destinados a outros programas. Em relação à descentralização, esta deveria fundamentar-se no controle de implementação, com destaque para a formação de parcerias, além de equilíbrio no financiamento.

A destinação e a gestão dos recursos públicos também seriam itens importantes para eliminar desperdício, se tratando de eficiência e equilíbrio do financiamento. Isso, então, impetraria acordos de ações integradas, demarcação de estratégias para os direcionamentos de concessão dos recursos intergovernamentais e diretrizes que assegurassem os mecanismos legais para tornar ágil e eficiente nos investimentos partilhados, entre agências governamentais e não-governamentais, e igualdade em distribuir e programar.

Porém, as orientações do Plano ficaram praticamente restritas ao papel, não se materializando. Conforme Saviani (1999), o plano teria sido formulado atendendo mais às condições para obtenção de financiamento para a educação ligados ao Banco Mundial. No ano de 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o movimento das reformas educacionais, a partir das recomendações dos organismos internacionais e dos setores empresariais, teve como linhas políticas o repasse de recursos mínimos para as escolas, e diretrizes passaram a ressaltar o financiamento e as avaliações como alicerces fundamentais da reforma no campo educacional. Assim, seria necessário ter como foco a implantação de ferramentas de controle de qualidade e a aplicação de recurso dentro de critérios de universalização.

No Brasil, estava-se construindo um caminho para a menor participação Estado na educação. Legislações como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a LDB, a diminuição da participação do Estado na educação, materializada na Emenda Constitucional nº 14, de 19 de setembro de 1996 e transformada depois na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1999, que estabeleceu o FUNDEF, consagradas durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, instituíram normas importantes para a implementação do gerenciamento da educação pública relacionadas e coesas com a medida de descentralização abalizada no desenho de modernização da gestão pública brasileira.

Dessa forma, o Estado ficou desobrigado no âmbito federal a se responsabilizar pelo ensino fundamental e pela erradicação do analfabetismo, ao se recomendar pelo não aumento dos investimentos, considerado por muitos como gastos com a educação, de forma que os recursos fossem apenas remanejados ou redistribuídos. Seria papel do Estado essa ação supletiva, apenas colaborando para diminuir desigualdades, o que não logrou êxito, como é possível perceber com o atual desenho da educação pública.

A solução ofertada pelo Banco Mundial ao Brasil, para o combate dos desperdícios dos recursos financeiros da educação nacional, foi a municipalização. Essa saída foi cumprida de modo apropriado pelo FUNDEF, ao racionalizar efetivamente os recursos educacionais

Em defesa desse interesse, argumentaram também que seria positivo para a escola receber investimentos do setor privado, para que essas tivessem maior probabilidade de adaptação às novas necessidades sociais, melhores condições de competitividade, entrega de um melhor serviço, fortalecimento da educação e ainda teriam a oportunidade de recuperar a credibilidade, perdida pelo “fracasso” já predefinido dos serviços públicos, perante a sociedade, especialmente a comunidade escolar e local.

As políticas públicas educacionais no Brasil sofreram uma série de mudanças significativas a partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito social e dever do Estado. Algumas das principais políticas públicas educacionais implementadas desde então, são apresentadas no quadro 1, a seguir:



**Quadro 1:** Políticas públicas educacionais pós CF/88

<b>Política</b>	<b>Função</b>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996	Aprovada em 1996, essa lei estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, definindo os princípios, objetivos e finalidades da educação brasileira. A LDB também estabeleceu as normas para a organização e funcionamento das escolas e instituições educacionais em todo o país.
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):	Lançado em 1997, esse programa tem como objetivo fornecer livros didáticos gratuitos para estudantes e professores da rede pública de ensino, garantindo o acesso a materiais de qualidade e atualizados.
Programa Universidade para todos (Prouni)	Criado em 2004, esse programa oferece bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em universidades privadas, visando a democratização do acesso ao ensino superior.
Programa de Avaliação da Educação Básica (Prova Brasil):	Criado em 2005, esse programa tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas de todo o país, fornecendo dados para a formulação de políticas públicas educacionais mais eficazes.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Lançado em 2007, duraria 15 anos, mas foi descontinuado. Seu objetivo era auxiliar a educação em todas as etapas, em conjunto com outras ações articuladas, como o Todos pela Educação.
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	Lançado em 2014, era um programa de governo voltado para a colaboração de entes federativos, famílias e comunidade para melhorar a educação básica, a partir da avaliação da qualidade da educação, quantificada pelo IDEB.
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Criado em 2007, configura-se como indicador de qualidade de educação a partir de dois conceitos base: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações escolares.
Plano Nacional de Educação (PNE)	Aprovado em 2014, esse plano estabelece as metas e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira nos próximos dez anos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e garantir o acesso à educação para todos os brasileiros.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Apesar dessas políticas públicas, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta muitos desafios, incluindo a desigualdade social, a falta de investimento em infraestrutura e a formação e valorização de professores. A implementação efetiva de políticas públicas educacionais é essencial para garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade a partir de uma escola que faça verdadeiramente justiça social.

O intuito era a busca de uma certa naturalidade, necessidade natural de uma melhoria, especialmente no que se refere à década de 1990, na esfera governamental federal, quando em concordância com a reforma do Estado, houve a procura, o investimento em “modernizar”, em implementar novos padrões de gestão,

tendo como rumo ideológico e político inculcar, internalizar, fazer com que fosse absorvido no âmbito público os elementos de eficiência, de produtividade e de racionalidade, fatores característicos, próprios do capitalismo.

Assim, uma nova maneira de gerir a escola pública, modelado pelo seguimento empresarial, tem como pilares de sustentação, o uso racional dos recursos, a qualidade, assunto que foi abordado mais adiante. Tudo isso foi pensando para que o trabalho realizado fosse capaz de entregar produto, o trabalho pudesse gerar resultados quantificáveis, possíveis de serem medidos, observados e corrigidos para que se atingissem metas previamente estabelecidas.

Compreender a trajetória que a educação vem fazendo até os dias atuais faz-se necessário para que seja possível apreender o papel da escola do século XXI. As reformas educacionais são uma maneira de alcançar os objetivos econômicos, políticos e ideológicos propostos pelo mercado e essas mudanças não ocorrem de um dia para o outro; é um processo, um caminho que vem sendo trilhado ao longo dos anos e de cada momento histórico; valendo ressaltar que no final do século XX, ocorreu a entrada da economia nesse contexto educacional.

Pretende-se desvelar as transformações que a escola vem acolhendo e instigar reflexões na busca por compreensões a respeito do fazer pedagógico em cada instituição no contexto neoliberal. Reforça-se, desse modo, a importância de desvelar as intencionalidades de cada projeto de educação e analisar as práticas, os procedimentos e as tecnologias que intentam por transformar os docentes em executores de tarefas predefinidas pelas políticas e pelos órgãos competentes os quais impõem determinado modelo de escola, com finalidades específicas.

#### **1.4 A influência do terceiro setor nas políticas públicas para a educação**

Sob a égide do terceiro setor, várias iniciativas de múltiplos planos de ação e articulação da sociedade civil têm sido observadas. Esse setor é caracterizado por não ser governamental nem lucrativo, e por ter uma participação voluntária, autônoma e privada que se organiza em torno de objetivos coletivos ou de interesse público. Essas iniciativas são diversificadas e podem ser percebidas nas escolas atualmente.

De acordo com Fernandes (1994), a existência de um terceiro setor está relacionada à existência de outros dois setores: o primeiro setor, representado pelas

atividades estatais que buscam atender a fins públicos, e o segundo setor, representado pelas atividades da iniciativa privada que buscam atender a fins particulares.

Silva (2009) explica que o terceiro setor é derivado da combinação entre as finalidades do primeiro setor e a natureza do segundo setor, ou seja, é composto por organizações que buscam benefícios coletivos (embora não sejam governamentais), que “desenvolve um papel ideológico ligado aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal e estabelece um mecanismo importante para o enfrentamento do processo neoliberal no que se refere a ‘questão social’” (ALVES; SEVERINO, 2011, p. 4). É importante ressaltar que o setor sem fins lucrativos ocupa uma posição intermediária entre o Estado e o mercado, muitas vezes atuando em parceria com eles, mas outras vezes se posicionando de forma independente ou contrária.

Assim sendo, o terceiro setor é composto por organizações não governamentais (ONGs), associações, fundações e outras entidades sem fins lucrativos que atuam em diversas áreas, como saúde, educação, meio ambiente, cultura e assistência social. Na escola, o terceiro setor pode atuar de várias maneiras. Uma delas é por meio de parcerias com ONGs ou outras organizações sem fins lucrativos, que trazem em seu bojo de intenções, oferecer serviços e recursos complementares a educação oferecida pela escola.

Logo, o terceiro setor tem se expandido cada vez mais no âmbito educacional, atuando como um importante agente na prestação de serviços e na implementação de projetos sociais. No entanto, muitos desses projetos têm sido desenvolvidos de acordo com os ideais neoliberais, que pregam a redução do Estado e a valorização do mercado como principal regente das políticas públicas.

Nesse contexto, muitas organizações do terceiro setor têm atuado na educação pública brasileira de forma a reproduzir os valores do mercado, promovendo a competição entre escolas, a meritocracia e a privatização do ensino. Essas organizações recebem financiamentos de grandes empresas que, por sua vez, possuem interesses políticos e econômicos na implementação desses projetos.

Além disso, muitas dessas organizações possuem conexões com organismos internacionais, como a OCDE, que pregam a implementação de políticas neoliberais na educação em nível mundial. Essas políticas incluem a padronização dos currículos escolares, a mensuração do desempenho dos alunos por meio de testes

padronizados, a privatização e a precarização do trabalho docente, entre outras medidas que buscam adaptar a educação às demandas do mercado.

Portanto, é preciso se atentar aos impactos que as políticas neoliberais têm sobre a educação pública e às formas como o terceiro setor colabora para a difusão dessas políticas, reproduzindo desigualdades e aprofundando as condições de exploração dos trabalhadores e dos grupos oprimidos.

Além disso, muitas dessas organizações possuem conexões com organismos internacionais, como a OCDE, que pregam a implementação de políticas neoliberais na educação em nível mundial. Essas políticas incluem a padronização dos currículos escolares, a mensuração do desempenho dos alunos por meio de testes padronizados, a privatização e a precarização do trabalho docente, entre outras medidas que buscam adaptar a educação às demandas do mercado.

A influência do terceiro setor na educação pública tem sido muito debatida nas últimas décadas, sobretudo em relação à sua colaboração com a difusão de ideais neoliberais. Essa colaboração se dá principalmente por meio da implementação de projetos sociais que têm como objetivo a melhoria da qualidade da educação, mas que muitas vezes reproduzem os valores e as práticas do mercado. De fato, “o Terceiro Setor provoca mudanças significativas nas relações entre o Estado e a sociedade, cumprindo assim um papel ideológico na preservação dos interesses do capital” (SILVA; GOMES, 2011, p. 7)

É importante observar que essa atuação do terceiro setor na educação pode estar sendo usada como uma forma de ‘terceirização’ de responsabilidades do Estado, o que pode levar à não responsabilização e à diminuição dos serviços públicos oferecidos (SILVA; GOMES, 2011). Além de apontarem que a participação crescente do setor privado na educação pode levar à privatização gradual do sistema educacional e à exclusão de segmentos mais vulneráveis da população, que não têm condições de acessar serviços privados de qualidade.

Comumente, as ações do terceiro setor têm como foco a melhoria do desempenho dos alunos em testes padronizados, a qualificação dos professores e a gestão escolar. No entanto, muitas vezes não levam em conta as condições socioeconômicas dos alunos e das escolas, o que pode aprofundar as desigualdades educacionais. A esse respeito, Tarlau e Moeller (2020) afirmam que:

A atuação das organizações filantrópicas na educação pública é marcada por opacidade, falta de transparência e ausência de controle social. As fundações e ONGs se colocam como mediadoras entre o Estado e a sociedade, mas muitas vezes acabam impondo suas próprias agendas, sem que haja uma discussão pública e democrática sobre os interesses em jogo (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554).

Tarlau e Moeller (2020), criticam a atuação do terceiro setor na educação pública brasileira. As autoras argumentam que as organizações filantrópicas, ao colaborarem com a implementação de políticas neoliberais na educação, têm se inserido cada vez mais no debate público e na formulação de políticas educacionais, muitas vezes sem a devida transparência e *accountability*. As autoras evidenciam, ainda, que:

A expansão do Terceiro Setor na educação pública brasileira tem se dado em paralelo ao enfraquecimento da escola pública e dos mecanismos de participação e controle social sobre a educação. Esse enfraquecimento tem sido acompanhado por uma retórica que valoriza a eficiência, a produtividade e a competitividade, em detrimento de valores como a solidariedade, a igualdade e a justiça social (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 557).

As autoras também apontam que essa colaboração do terceiro setor com políticas neoliberais tem enfraquecido a escola pública e aprofundado as desigualdades educacionais, ao privilegiar as escolas e os alunos que apresentam bons resultados em testes padronizados e reproduzir valores e práticas do mercado, em detrimento de uma educação mais democrática e inclusiva. Segundo Tarlau e Moeller (2020),

A atuação das organizações filantrópicas na educação pública tem se dado no âmbito de uma política educacional neoliberal, que tem como principal objetivo a privatização e a mercantilização da educação, em detrimento da escola pública e gratuita. Essa política tem sido responsável por aprofundar as desigualdades educacionais e por fragilizar a formação cidadã dos estudantes (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 556).

Por isso, as autoras sugerem que é preciso ampliar o debate sobre o papel do terceiro setor na educação pública e fortalecer mecanismos de controle e transparência sobre suas ações, a fim de garantir que essas organizações atuem em benefício da educação pública e não reproduzam as desigualdades e as condições de exploração dos trabalhadores e dos grupos oprimidos.

Ainda segundo as considerações de Tarlau e Moeller (2020), as fundações filantrópicas têm se posicionado como importantes atores no campo educacional,

exercendo grande influência na definição de políticas educacionais e até mesmo na elaboração de leis. Elas têm utilizado sua influência e recursos financeiros para promover agendas que, em muitos casos, não são amplamente discutidas ou debatidas pela sociedade civil.

As autoras argumentam que, embora essas fundações possam ter boas intenções, sua crescente influência pode levar a uma redução da democracia e da participação pública na tomada de decisões educacionais. Além disso, as políticas educacionais promovidas por essas fundações muitas vezes se concentram em abordagens tecnocráticas e em soluções rápidas, sem levar em conta os contextos complexos e as necessidades específicas das comunidades escolares.

Ademais, o texto que foi tomado por base, sugere que é necessário um maior escrutínio sobre o papel das fundações filantrópicas na política educacional, assim como um diálogo mais amplo e inclusivo sobre o futuro da educação pública. No entanto, é importante ressaltar que a atuação do terceiro setor na educação pública deveria se pautar por uma relação de parceria com o Estado, evitando a substituição das suas responsabilidades e garantindo a transparência e o diálogo com a sociedade civil.

A saber, no Brasil, existem diversas empresas privadas envolvidas na educação pública, por exemplo, a Fundação Lemann, que é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, com o objetivo de contribuir para a melhoria da educação pública no Brasil. A fundação atua em diversas áreas da educação, como formação de professores, desenvolvimento de lideranças educacionais, produção de materiais didáticos, entre outras.

Essa fundação investe em diferentes programas e iniciativas, como a formação de professores por meio do programa - Formar em Rede -; o apoio a escolas públicas por meio do programa - Gestão para a Aprendizagem -; e, a promoção de lideranças educacionais por meio do programa - Líderes Públicos. A Fundação Lemann também tem parceria com diversas instituições públicas e privadas, como o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais de educação, universidades e outras organizações da sociedade civil.

De forma semelhante, outras instituições como o Itaú Social e Unibanco têm um papel importante na área da educação no Brasil, e cada uma delas age de forma diferente na educação pública no país. O quadro 2, a seguir, apresenta uma síntese dos dados obtidos:

**Quadro 2:** Empresas privadas envolvidas na Educação Pública

<b>Instituição</b>	<b>Atuação</b>
Fundação Lemman	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de professores</li> <li>• Elaboração de políticas públicas</li> <li>• Apoio a projetos educacionais</li> <li>• Desenvolvimento de tecnologias educacionais</li> </ul>
Itaú Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio à formação de professores</li> <li>• Desenvolvimento de pesquisas sobre a educação</li> <li>• Apoio a projetos educacionais em diversas áreas, como alfabetização, educação infantil e inclusão de jovens no mercado de trabalho.</li> </ul>
Unibanco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de gestores escolares</li> <li>• O desenvolvimento de metodologias pedagógicas</li> <li>• O apoio a projetos que buscam a melhoria da qualidade do ensino médio em todo o país.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

A Fundação Lemann também mantém parcerias com diversos órgãos governamentais e organizações da sociedade civil, além de apoiar escolas públicas de excelência em todo o país. O Itaú Social, por sua vez, é uma organização mantida pelo Banco Itaú Unibanco com a missão de contribuir para a melhoria da educação pública no Brasil. O Unibanco mantém uma iniciativa chamada Instituto Unibanco, que busca contribuir para a melhoria da educação pública no Brasil, com foco no ensino médio.

Além disso, as organizações Leman, Itaú Social e Instituto Unibanco desenvolvem projetos voltados para a educação pública brasileira em diferentes áreas e níveis de ensino. A seguir, o Quadro 3 destaca alguns exemplos de projetos desenvolvidos por essas organizações:

**Quadro 3:** Projetos desenvolvidos pelas instituições privadas na Educação

<b>Instituição</b>	<b>Projetos</b>
Fundação Lemman	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de professores</li> <li>• Educação Infantil</li> <li>• Gestão Escolar</li> </ul>
Itaú Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Itaú Criança</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Integral</li> <li>• Avaliação e Monitoramento</li> </ul>
Unibanco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão Escolar para a Educação Integral</li> <li>• Jovem de Futuro</li> <li>• Educação Profissional</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

De forma específica, os projetos da fundação Lemman se dividem em:

✓ Formação de Professores - oferece programas de formação continuada para professores de escolas públicas de todo o país, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. A Fundação Lemann também apoia a formação de professores em universidades brasileiras.

✓ Educação Infantil - atua em parceria com secretarias municipais de educação para aprimorar a qualidade da educação infantil nas redes públicas, por meio de assessoria técnica, formação de gestores e professores e elaboração de materiais pedagógicos.

✓ Gestão Escolar - oferece formação e suporte técnico para gestores escolares de escolas públicas, visando aprimorar a gestão escolar e o desempenho dos estudantes.

O Itaú Social oferece:

✓ Programa Itaú Criança - incentiva o desenvolvimento infantil e o aprendizado na primeira infância por meio de doações de livros, formação de professores e assessoria técnica para secretarias de educação e escolas.

✓ Educação Integral - apoia projetos de escolas públicas que buscam implementar a educação integral, ou seja, que contemplam atividades pedagógicas e extracurriculares, como arte, cultura e esportes.

✓ Avaliação e Monitoramento - desenvolve pesquisas e estudos para monitorar a qualidade da educação pública no Brasil e contribuir para a elaboração de políticas públicas nessa área.

Por fim, o Instituto Unibanco oferta:

✓ Gestão Escolar para a Educação Integral - oferece formação e apoio técnico para gestores escolares de escolas públicas que buscam implementar a educação integral, por meio da formação de professores e da elaboração de materiais pedagógicos.



✓ Jovem de Futuro - apoia a gestão de escolas públicas que buscam melhorar o desempenho dos estudantes no ensino médio, por meio de formação de gestores escolares e da implementação de metodologias pedagógicas inovadoras.

✓ Educação Profissional - apoia projetos de formação profissional para jovens em situação de vulnerabilidade social, buscando contribuir para a sua inserção no mercado de trabalho.

Cada uma dessas organizações tem uma abordagem específica para atuar na área da educação, mas todas têm em comum a busca por desenvolver ações que visam a formação de professores, a elaboração de políticas públicas e o apoio a projetos educacionais em diversas áreas. Essas organizações também possuem influência política e financeira na área da educação, o que pode gerar impactos indiretos na elaboração de políticas públicas e na definição de agendas educacionais. De acordo com Tarlau e Moeller (2020),

As políticas educacionais que as fundações ajudaram a promover têm sido caracterizadas por uma ênfase na escolha e na competição de mercado, na avaliação quantitativa e no desempenho dos professores, na privatização e terceirização de serviços educacionais e na promoção de tecnologias educacionais (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 576).

Por consequência, essas organizações possuem projetos e programas que buscam contribuir para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas brasileiras, por meio de apoio à formação de professores e produção de materiais pedagógicos alinhados à BNCC (BRASIL, 2018). A partir da pesquisa, pode-se argumentar que algumas das ações dessas organizações, como o apoio ao empreendedorismo na educação e a promoção da concorrência entre as escolas, são práticas que se alinham a uma perspectiva neoliberal de mercado na educação.

Observa-se, desse modo, que as fundações do terceiro setor assumiram um papel central na formulação de políticas públicas e têm sido cada vez mais tratadas como atores-chave em debates educacionais em todo o mundo, e que o trânsito acelerado dessas políticas tem ocorrido por meio dessas redes corporativas. A exemplo disso tem-se a elaboração e aprovação da BNCC em meio a um contexto de crise política no cenário brasileiro. De certo que, conforme argumentam Tarlau e Moeller (2020), além de uma tentativa de privatização da educação pública e obtenção de lucro, essas iniciativas também são uma manobra de poder.

Essas questões perpassam a realidade educacional e, enquanto pesquisadora e educadora, compreende-se que seu impacto é imenso. Os índices de qualidade, avaliação e monitoramento cerceiam uma educação integral e emancipadora, desconsiderando pluralidades sociais e culturais. A educação se torna algo mecânico e vazio, descumprindo seu papel chave: formar cidadãos críticos e autônomos.

## **CAPÍTULO II**

### **NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO**

Este capítulo discorre sobre a influência da política econômica na educação pública. Para isso, foi realizada uma abordagem sucinta com o intuito de trazê-lo para o campo da investigação e compreensão para ampliar a percepção sobre todo o contexto que envolve a educação escolar, especialmente a educação pública.

Hoje, não se pode falar de escola sem voltar a atenção para o neoliberalismo, essa organização de cunho político e econômico que tem regido a sociedade. Desta forma, a partir do neoliberalismo discute-se as finalidades educativas diante da nova configuração de escola e a análise ocorre baseada nos princípios da construção de uma escola que seja justa.

#### **2.1 Neoliberalismo e a escola na contemporaneidade**

O presente tópico contempla alguns esclarecimentos sobre a conceituação de neoliberalismo para relacioná-lo ao universo educacional. Desse modo, retoma-se o conceito clássico de neoliberalismo que se constitui em uma doutrina socioeconômica que remonta os antigos ideais do liberalismo ao preconizar a mínima intervenção do estado na economia e, com isso, se autorregular e regular a ordem econômica. O neoliberalismo enfatiza a liberdade individual, a iniciativa privada e a desregulamentação do mercado pelo estado.

Portanto, o neoliberalismo se estende ao campo das políticas sociais, as quais deixam de ser direito social e passam a integrar o mercado como produto a ser consumido e pago pelos consumidores. É assim que o neoliberalismo trata os alunos, os pais dos alunos na escola, como consumidores e a educação como mercadoria (COLARES; COLARES, 2022).

No contexto educacional, o neoliberalismo enfatiza a ideia de que a educação deve ser voltada para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico. A finalidade educativa, portanto, consiste em produzir indivíduos que possam contribuir para a economia global, com habilidades e competências que possam ser utilizadas no mercado de trabalho.

Nesse sentido, as finalidades educativas escolares se concentram em fornecer habilidades e conhecimentos práticos e úteis para o mercado de trabalho.

Isso pode incluir habilidades técnicas específicas, treinamento vocacional e enfatizar a competitividade e o individualismo.

E, entende-se que essa finalidade educativa escolar negligencia a importância do desenvolvimento pessoal e da cidadania, uma vez que na perspectiva emancipadora defende-se uma educação para o desenvolvimento humano, para o crescimento pessoal e para a participação crítica dos alunos na sociedade, em vez de contemplar apenas a preparação para o mercado de trabalho.

Em resumo, a influência do neoliberalismo nas finalidades educativas escolares é contraditória e está intrinsecamente relacionada ao lugar de fala de cada agente envolvido no processo educacional, direta ou indiretamente, afinal existem argumentos tanto em favor quanto contra esse modelo. Enquanto, alguns argumentam que a educação deve ser voltada para a produção de indivíduos competitivos e economicamente produtivos, outros argumentam que a educação deve enfatizar o desenvolvimento pessoal e a cidadania, ideia que se defende nessa pesquisa.

Desde que as finalidades educativas pautadas nas concepções neoliberais foram adotadas, passaram a fazer parte do vocabulário educacional termos como: modernização da escola, competitividade, qualidade total, mercado, adequação do ensino, gestão, resultados, eficiência, competências e habilidades, dentre outros termos advindos do mundo corporativo e do discurso neoliberal (LOPES; CAPRIO, 2007; MARRACH, 1996). A partir disso, seria necessário compreender o que tais termos significam na prática escolar. Afinal, já se apreende que tudo pode ser além do que se apresenta: nenhum termo surge do nada e sem interesse, ou seja, nenhum termo é vazio de significado. É importante analisar o contexto em que os fatos ocorrem.

Ressalta-se que uma das características do neoliberalismo é apresentar-se como solução para os problemas que a própria prática neoliberal ocasiona. Sendo assim, uma de suas ferramentas mais eficazes é a ideologia (MARRACH, 1996).

Seria o mesmo que dizer que as transformações ocorridas em todas as áreas da vida humana, decorrentes da política e economia, são um processo natural de evolução, modernização. Dessa maneira, as ideias são inculcadas como se fossem naturais; não há uma pressão, não há uso da força, mas há um convencimento racional de como as coisas devem funcionar. E, as pessoas aceitam, validam e

passam a fazer parte da engrenagem, perdendo em alguns momentos, talvez, a capacidade de reflexão.

Pode-se perceber a ideologia como um conjunto de interesses, intenções ocultadas por termos e palavras aparentemente inocentes. Por exemplo, quando se fala em modernização da escola: em um primeiro momento a temática soa muito prudente e até necessária. Afinal, pelo senso comum, ouve-se - e ousaria até dizer - que as pessoas concordam que a escola parou no tempo, que o tradicional é coisa do passado e que a escola precisa se adequar, acompanhar os novos tempos.

Nada do que existe historicamente construído é obra do acaso, pois o que se vive hoje é resultado de um processo histórico. O processo de aprendizagem é contínuo, fato pelo qual se faz importante contextualizar a origem de alguns conceitos, como é o caso do neoliberalismo.

O termo neoliberalismo refere-se a um plano de classe surgido em resposta à crise do capitalismo em 1970 (BASSO; BEZERRA NETO, 2014). Inúmeras reformas foram realizadas a partir dos anos de 1980 com o objetivo de adequar o Estado brasileiro às novas necessidades capitalistas, reformas estas que se intensificaram em 1990 (CHARLOT, 2021). Vale lembrar que a educação sempre fez parte da pauta política e econômica, de maneira explícita ou não, e que o preceito neoliberal preconizava a exigência de reestruturação dos campos de atuação do Estado, tendo como foco a educação.

Todo esse movimento encontrou ambiente favorável nos países menos abastados, na América Latina, para que o continente se enquadrasse nas exigências da globalização. E, como parceiros para essa empreitada necessária, os organismos internacionais passaram a ser os financiadores e responsáveis pelas diretrizes educacionais dos países pobres.

Um marco importante dessas reformas foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia. O encontro estabeleceu uma série de indicações direcionadas às políticas educacionais, oferecendo centralidade ao papel da educação no enfrentamento dos desafios de uma nova ordem econômica mundial (SOUZA; KERBAUY, 2018). Durante a conferência, firmou-se um acordo governamental entre os países participantes que objetivava proporcionar e garantir acesso à educação básica gratuita e de qualidade a todas as crianças, culminando na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990).

Os organismos internacionais, dentre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, ditam as normas para a educação, prescrevendo o que deve ser feito na educação pública (LOPES; CAPRIO, 2007), já que são esses organismos que financiam projetos econômicos e sociais dos países pobres, imprimindo nesses países em desenvolvimento uma dependência financeira, tornando-os passíveis de intervenção e obediência.

Essas reformas dos anos noventa se justificaram a partir de uma ideologia generalizada de ineficiência dos serviços públicos no campo educacional, pelo fracasso das escolas medidas pelos baixos níveis de educação encontrados nas escolas públicas brasileiras, sendo alicerçadas principalmente na gestão escolar, na elaboração e estruturação de currículos e nos processos avaliativos. Um de seus resultados foi a formulação de um currículo instrumental para a obtenção de resultados verificáveis, visando preparar para o mercado de trabalho; além de se tratar de um currículo mínimo organizado para atender às necessidades básicas de aprendizagem. Percebe-se que a subjetividade perde espaço e o utilitarismo ocupa o lugar principal na educação escolar pública (BASSO; BEZERRA NETO, 2014).

O Banco Mundial tem um papel importante nesse processo. Alguns pesquisadores apontam que esse organismo se baseia em diagnósticos econômicos para definir as prioridades educacionais e defende a ideia de que empresas possam gerenciar a educação, isto é, a educação passa a ser um campo estratégico de investimento de instituições privadas que trabalham sob a lógica mercantil (LOPES; CAPRIO, 2007). Dessa forma, como destacam Libâneo e Marra (2018), o neoliberalismo trata a educação escolar como um,

[...] lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos em relação ao desenvolvimento econômico (também denominados países em desenvolvimento, ou países emergentes), cujas finalidades educativas de formação escolar centram-se em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado (LIBÂNEO; MARRA, 2018, p. 24)

Assim, reitera-se que o termo neoliberalismo significa um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do Estado na economia. Objetiva manter e fortalecer o poder da classe dominante, com um discurso sobre liberdade individual, autonomia, livre-comércio e concorrência, entre outras características (CARINHATO, 2008). Mas não se trata apenas de uma política

econômica, pois, para Laval (2019), o neoliberalismo vai além; se colocando como uma estratégia que visa modificar a sociedade, modificar o “humano”; transformar as relações de cada sujeito com ele mesmo, isto é, difunde um modo de relação capitalista do indivíduo consigo mesmo, fazendo com que cada indivíduo se considere um capital.

Ainda segundo as contribuições de Laval (2019), o neoliberalismo focou desde o seu início de ampliação, na instituição escolar. Esse fato deve-se a um ponto fundamental: o de que a escola é um espaço de formação e desenvolvimento da subjetividade. Em outras palavras, é possível dizer que a escola cria o “capital humano”; e, desta forma, não se pode analisar o sistema educacional na contemporaneidade sem compreender o neoliberalismo e sua atuação.

O pilar de sustentação do sistema neoliberal é o mercado e, conseqüentemente, o consumo. Sob essa perspectiva a educação deixa de ser um elemento de cunho social e político para ser parte do mercado e atender às funcionalidades econômicas. Nesse sentido, é possível enumerar três fins da educação seguindo o discurso neoliberal: a educação escolar atrelada à preparação para o mercado de trabalho; a adequação da prática escolar à ideologia da classe dominante e uma escola que tem como premissas a eficiência, o desempenho, a competitividade e a rentabilidade (MARRACH, 1996).

Tais características adentram o ambiente escolar reestruturando a dinâmica organizacional e as relações na rotina da escola, uma vez que o foco a passa a ser, por exemplo, na competitividade; nos resultados; no sucesso decorrente do esforço individual; na meritocracia. Esse discurso voltado para o esforço, como todo discurso ideológico, utiliza argumentos convincentes que levam as pessoas a naturalizarem essa lógica. Sob essa percepção, as desigualdades sociais, econômicas e tantas outras diferenças não reverberam no rendimento escolar e cada sujeito é responsável pelo próprio sucesso ou fracasso.

A coerência da meritocracia se materializa nas premiações de desempenho, que instituem e consolidam valores como a competitividade entre os alunos, professores e escolas. Como se a premiação dos “mais capazes” instigasse, incentivasse a “qualidade” pelo caminho da competição (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2019). E, para além disso, é importante refletir sobre essa busca acentuada por resultados, em que o fazer pedagógico pode acabar se perdendo e ficando

concentrado no resultado e não mais em todo o processo, contestando os princípios de uma educação crítica-emancipadora e de uma gestão democrática e participativa.

Na prática, segundo as políticas neoliberais é preciso tornar a escola mais eficiente, aprimorar resultados e tornar o desempenho cada vez maior e normalizar que cada indivíduo é um empreendedor, um gestor de si mesmo, usando para isso a ferramenta de estímulo à competitividade, à concorrência entre os sujeitos; sejam eles estudantes, professores, e até mesmo as instituições escolares (CHARLOT, 2021). Essas estratégias, quando enraizadas em cada indivíduo e no grupo escolar como um todo, são vistas como algo natural e provocam uma mudança global na sociedade, sendo racionalmente inculcadas nos estudantes.

A ação do Estado a partir da política neoliberal tem como foco a universalização da escolarização obrigatória para a população da faixa etária exigida por lei, na expansão do ensino médio e no aumento de sua participação nos programas de formação profissional, o que significa que essa política se propõe prioritariamente à formação do trabalho simples (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Vale tomar nota aqui para reflexão: enquanto às elites é ofertado o privilégio de uma formação completa, às classes populares são destinadas a aprendizagem de saberes básicos e elementares, necessários aos serviços que irão, provavelmente, desempenhar no mercado de trabalho (BASSO; BEZERRA NETO, 2014).

Sob a ótica do neoliberalismo a educação escolar sublinha-se em relações de poder com incentivo a práticas de competitividade fundamentadas em interesses econômicos do mercado, fazendo da educação uma mercadoria e tornando mínimo seu papel dentro do campo social (MARRACH, 1996). Assim, é possível concluir que a escola estaria sendo vista na contemporaneidade a partir do mercado, tendo seu conteúdo político de cidadania menosprezado, deixado de lado, para que pouco a pouco o que seria direito social se torne direito do consumidor. Isto porque o neoliberalismo percebe pais e alunos como clientes da escola, como consumidores.

Nesse contexto educacional, o neoliberalismo pode ser associado à promoção da competição entre escolas e alunos, à privatização da educação e à introdução de mecanismos de mercado na gestão escolar, como a escolha de escolas pelos pais e a avaliação de desempenho baseada em resultados. Essas políticas tendem a aumentar a desigualdade e a segregação social no sistema educacional, já que favorecem aqueles que têm maior poder aquisitivo.



Portanto, a educação se torna uma mercadoria, algo que está no poder e interesse de aquisição de cada indivíduo. Cada família passa a ser responsável pela decisão do investimento que será feito na escolarização dos filhos, uma vez que podem ter a liberdade de escolher em qual escola desejam que seus filhos estudem. A educação fica a critério dos pais. A concretização dos direitos sociais, a utilização desses direitos deixa de ser responsabilidade do Estado e passa a ser dividida com o setor privado que são dirigidos e organizados pela ordem mercadológica da economia.

A lógica inculcada nas pessoas é a de que o Estado falhou na administração do bem público; a escola falhou na sua missão e por isso a intervenção privada é necessária; há uma ideologia de parceria, de ajuda. Então, de maneira bem simples, percebe-se a caracterização da escola em empresa (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Se é necessário gerir a escola como uma empresa, é importante perceber essa instituição escolar a partir da visão empresarial. Se pensar rapidamente em uma empresa de sucesso de qualquer natureza, automaticamente é possível remeter-se a bons resultados: resultados excelentes equivale a lucro (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2019).

Assim, se hoje a escola tem sido vista, gerida, organizada pela ordem econômica e política neoliberal, compreende-se que, na prática, a escola virou uma empresa. E se é uma empresa, nada mais comum que dela sejam cobrados resultados. Porém, quando se pensa em resultados, em medir, em aferir, em avaliar alunos, com todas as suas especificidades, com as suas diferenças culturais, sociais, suas singularidades, é importante perceber como ficam as avaliações dos desiguais em uma mesma métrica; e, isso soa um tanto confuso e quase que inadequado.

Quando se fala em resultado escolar, uma série de questionamentos podem surgir e inúmeras são as possibilidades de reflexões. Porém, a discussão se dará sobre a padronização do ensino público em relação à entrega de resultados por parte da escola. Nesse caso, questiona-se, por exemplo: que resultados são esses? Como é possível medir todos, tantos singulares em uma mesma fita métrica? A quem pode interessar esses resultados? De quem são esses resultados? Esses resultados contribuem para a formação humana do estudante? Como? O que esses resultados falam sobre qualidade no ensino, na aprendizagem? Como seria possível medir competências e habilidades? São inúmeras as perguntas e poucas as respostas. Muito se precisa refletir sobre resultados na educação escolar.

Quando se avalia sobre a métrica utilizada a partir dos sistemas de avaliação que desconsideram pluralidades sociais e culturais, se percebe uma espécie de violência, como discute Bourdieu (1997). Assim, se ignora o capital cultural do indivíduo, visto que, se ainda se quer impor um saber dominante, significa que ainda não se pode promover uma escola com responsabilidade social necessária para preparar o indivíduo para a vida.

A par disso, para se compreender as práticas na escola contemporânea, esta pesquisa utiliza as contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu (1997), especialmente nas suas proposições sobre capital cultural e violência simbólica. No que se refere à violência simbólica, o autor pontua que existem tipos de violência: pode ser física, psíquica, social ou moral, ou ainda apreendida como uma ação de poder do mais forte sobre o mais fraco. Para Bourdieu, a violência simbólica é toda,

Coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural (BORDIEU, 1997, p. 204).

A violência simbólica pode ser identificada na escola por meio da determinação de uma cultura escolar própria à classe dominante, que serve para a reprodução das estruturas de poder (BORDIEU, 1998). Considera-se, então, que as desigualdades sociais podem ser estruturadas e aumentadas pela escola, sendo esta uma organização reprodutora dessas desigualdades.

Em outras palavras, a violência simbólica se faz presente na escola quando há a exclusão do aluno quando este não se encaixa nos padrões esperados e exigidos pela instituição escolar. E pela ótica neoliberal, esses alunos fora dos padrões são fracassados por falta de competência e de esforço diante das demandas que lhes são exigidas, uma vez que a escola oferece as mesmas oportunidades a todos.

A violência simbólica se produz na concepção continuada de crenças no processo de socialização, que leva o indivíduo a colocar-se no espaço social, adotando e naturalizando os moldes e culturas do discurso dos grupos dominantes (BORDIEU, 1998). Devido à reprodução desse discurso dominante, a violência simbólica é a manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso. E, na teoria bourdieusiana, o poder simbólico da classe

dominante é legitimado na escola, visto que ela se afastaria da sua atribuição de transformação e democratização da sociedade (BORDIEU, 1998).

Dessa maneira, o que se tem é uma escola que segue um caminho inverso à sua teoria essencial. Enquanto se espera que a educação escolar permita que o indivíduo aprenda e tome consciência de quando pode estar sofrendo uma violência simbólica, o que parece é uma condição em que a escola legitima as regras da desvantagem social. Em outras palavras, observa-se que, na escola, o indivíduo internaliza e naturaliza as regras do campo social em que está inserido e aceita sua desvantagem social e escolar, reproduzindo-a, sem que haja percepção para transformá-la.

Segundo a percepção bourdieusiana, a escola não é uma instituição neutra, é uma instituição que impõe valores, cobra comportamentos e cultura das classes dominantes (BORDIEU; PASSERON, 2014; BORDIEU, 1992). Essa parcialidade acaba por desconsiderar a cultura, hábitos e crenças dos menos favorecidos socialmente. Como consequência, a violência simbólica se materializa ao impor a cultura dominante, fomentando uma aceitação, um reconhecimento da superioridade dessa cultura em prejuízo a outras que passam a ser consideradas ilegítimas pela escola. Na prática, esse prejuízo poderia ser traduzido na desvalorização de culturas populares como por exemplo: artesanato, tradição artística, dentre outras manifestações de cultura popular.

De acordo com Bourdieu (1998), uma escola fabrica a violência caracterizada como simbólica quando trata todos da mesma forma; avalia, cobra, exige de todos as mesmas coisas, quando ensina todos da mesma maneira e espera os mesmos resultados (CARVALHO; BENTO, 2021).

Ao fazer isso, tratar indivíduos singulares como iguais, desconsidera-se suas especificidades e os coloca na mesma caixa de regras e avaliações. Sob essa perspectiva, promovem-se vivências e experiências idênticas, deixando de lado os que pertencem aos grupos sociais menos favorecidos, naturalmente aqueles que já estão em situação de desvantagem social, cultural. A escola passa a servir aos que menos necessitariam dela e deixa de olhar por aqueles que têm, no espaço escolar, sua única oportunidade de galgar caminhos profissionais e pessoais melhores.

É preciso se atentar para o fato de que a escola contemporânea exige de todos os alunos uma compreensão e utilização de uma cultura dominante, considerada legítima, e que ao favorecer aqueles que pelo grupo social já são de

certa forma favorecidos, exclui aqueles que não pertencem a esses grupos (JUBÉ; CAVALCANTE; CASTRO, 2016).

Sob tais pressupostos, a instituição escolar tem o hábito de valorizar, de ressaltar aqueles que já trazem consigo um certo capital cultural, o que Bourdieu (1998) caracterizou como os hábitos, as crenças, o comportamento, as experiências, o que o próprio termo evidencia, a cultura desse grupo, desmerecendo os demais (ORTIZ, 1983). Os alunos pertencentes a esses grupos que possuem o capital cultural são valorizados porque alcançam, naturalmente, as expectativas da escola, entregam os resultados desejados, sem esforço. A cultura escolar é uma continuação daquela que eles já têm como legítima. Aos demais, a cultura cobrada na escola é algo completamente diferente da sua rotina familiar, por exemplo.

Essa cultura dominante apreciada e avaliada pela escola, que seleciona os estudantes basicamente pelas suas competências naturais (capital cultural) pode ser uma forma de promover a segregação e a hierarquização no ambiente escolar (ORTIZ, 1983). Sendo assim, o ato de incluir na escola é uma tarefa desafiadora, já que como dito anteriormente o capital cultural e econômico são fatores de separação natural dos grupos sociais.

Por mais que um aluno de uma classe social menos favorecida se esforce para pertencer a outro grupo social, culturalmente superior (a considerar a cultura legitimada) ao seu é um exercício sofrido e quase impossível; não é regra, é exceção. Essa dificuldade é reproduzida e validada pela escola, já que se cobra de todos os estudantes uma mesma cultura; portanto, aqueles que já nasceram nessa cultura imposta sempre estarão mais favorecidos (JUBÉ; CAVALCANTE; CASTRO, 2016). A reprodução e o reforço das desigualdades sociais na instituição escolar, através das práticas pedagógicas, demonstram ações de reprodução que legitima a dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 71).

Desse modo, é necessário buscar uma prática pedagógica de fato formadora, transformadora, que possibilite a emancipação humana é um grande desafio para escola. A reflexão sobre as práticas na escola deve ser constante e cautelosa, afinal a escola lida com pessoas em formação, com indivíduos que são agentes sociais ativos e não apenas submissos e reprodutores da sociedade. Essa é a função da escola em sua essência, mas que vem sendo remodelada segundo as normas neoliberais.

## **2.2 Neoliberalismo e qualidade no ensino: considerações sobre a qualidade referenciada no neoliberalismo e a qualidade referenciada no social**

Como exposto, alguns termos do universo corporativo passaram a fazer parte do vocabulário da educação escolar, dentre eles, evidencia-se nesta parte da pesquisa o termo qualidade. Se a escola deve apresentar resultados diante do cenário político e econômico ao qual está inserida no contexto atual, faz-se necessário compreender o conceito de qualidade nesse contexto.

Observar, buscar compreender e debater as questões educativas contemporâneas significa investigar e apreender os aspectos políticos, econômicos e sociais que reverberam nas finalidades educativas escolares. Partindo desse pressuposto, apresenta-se, aqui, apontamentos sobre a qualidade escolar que tem sido percebida na contemporaneidade. Que tipo de qualidade a escola deve apresentar? Sem esvaziar o tema ou trazer resposta objetiva e clara, o que se evidencia ao longo do texto são apontamentos que ofereçam subsídios para compreender o “tipo” de qualidade a que se pode referir na atual situação da educação pública, goiana, especialmente.

Já é possível compreender que as finalidades educativas são (re)formuladas segundo um recorte temporal, histórico, social, cultural, econômico e político, a que cada sociedade existe e exige. Portanto, a pesquisa faz neste ponto um breve retorno histórico para contextualizar. Para isso, considera-se a contribuição de Pessoni (2017), que apresenta,

Na antiguidade, a finalidade da educação estava associada ao uso da razão para a adaptação e integração a um Cosmos ineleável. Na idade Média a finalidade era a salvação, em que a razão passa a ser questionada pela fé em um Deus único e todo poderoso. Na fase Renascentista da história, são as Ciências e o saber que despertam a Faculdade racional e as finalidades educativas centram-se na “realização do homem no homem”. No século XVIII, considerado o Século das Luzes, as finalidades educativas foram definidas em nome de certa ideia, ou seja, aquele que educa age em nome de uma imagem de homem. No século XIX, a finalidade essencial da educação se encontrava na formação de uma personalidade livre, de maneira que todos pudessem desenvolver-se como pessoas livres (PESSONI, 2017, p. 61).

Assim, há que se considerar que em cada período histórico e social construiu-se um modelo de homem para que a escola formasse, ou produzisse, atendendo

aos anseios sociais, políticos e ideológicos. Consequentemente, é fundamental discutir o quanto o conceito de qualidade fica dinâmico, maleável, instável, haja vista que o que determinará a qualidade é o tipo de trabalho que deverá ser realizado. Para cada fim determinado, haverá um tipo de qualidade a ser considerada.

Ainda segundo Pessoni (2017), o final do século XX e início do século XXI foram marcados por finalidades educativas escolares voltadas para atender aos anseios da esfera econômica. Conforme a autora,

[...] em decorrência da globalização neoliberal estreitaram-se as relações entre educação e economia, o que levou ao deslocamento do foco da formação centrada no ser humano e sua transformação para o modelo de ser humano eficaz, para atender as necessidades da economia (PESSONI, 2017, p. 61).

Assim, para pensar na complexidade de se pesquisar sobre a qualidade da educação escolar, entendendo-a como uma prática social, histórica, cultural, dentre outros aspectos, é preciso delimitar um lugar de fala e de percepção. E, nesse sentido, o conceito de qualidade que tem sido delegado à escola, a partir da apreensão das finalidades educativas que envolvem as políticas públicas para a educação contemporânea e que tem direcionado os esforços dos agentes envolvidos no trabalho com a educação pública.

Segundo o dicionário *Michaelis* (2023, s.p.), um dos significados do verbete 'qualidade' diz respeito ao "atributo, condição natural, propriedade pela qual algo ou alguém se individualiza; maneira de ser, essência, natureza". Desse modo, ao relacionar o conceito com a temática, depreende-se que a qualidade está de acordo com as finalidades educativas e estas correlacionam-se com aspectos econômicos, políticos, culturais de cada momento histórico-social.

Sob a perspectiva educacional socialmente justa, a partir das contribuições de Libâneo (2020), seria ousado dizer que qualidade na educação pública deveria significar melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas; deveria estar relacionada diretamente ao bem-viver pessoal e social de todas as pessoas.

A partir das leituras sobre o tema, buscando extrair o conceito de qualidade que vem sendo aplicado nas escolas sob a influência do neoliberalismo, é possível aferir que o tema é complexo e volátil, como observa-se na concepção de qualidade na educação na visão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1).

Esse trecho foi retirado do documento referencial da Conferência Nacional de Educação<sup>3</sup> (BRASIL, 2009), que aconteceu em 2010. No documento é possível verificar que a qualidade da educação está associada ao tema da gestão democrática e da avaliação. Segundo Libâneo (2018), os critérios que fundamentam a qualidade educacional a partir do viés neoliberal se fazem a cada dia mais distantes de “uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social na escola” (LIBÂNEO, 2018, p. 44).

Com todo o arcabouço neoliberal proposto para a escola, a qualidade no ensino, sob esse paradigma, está intrinsicamente relacionada às avaliações e aos mecanismos de controle, aos padrões preestabelecidos como ferramenta de ação ou de prática escolar.

Para apreender melhor o conceito de qualidade produzido pela lógica neoliberal, é necessário fazer um retorno histórico e referenciar as diferentes abordagens do termo qualidade e uma delas se concentra em torno do conceito de qualidade total. Tal concepção foi aplicada e expandida, mundialmente, no ano de 1940, pelas empresas japonesas, que incorporaram a premissa de qualidade total nos meios de produção, no controle e na gestão empresarial nos anos de 1960. O objetivo da empreitada era promover a empregabilidade, qualificando mão de obra eficiente, que atendesse ao mercado, a economia e que custasse pouco, ou seja, trabalhador de baixo custo.

O panorama econômico de 1970 advinha da crise do capitalismo que suscitou uma reestruturação dos sistemas produtivos e culminou na passagem do meio produção fordista para o sistema de produção toyotista.

---

<sup>3</sup> A Conferência Nacional de Educação - CONAE é uma ação desenvolvida pelo governo federal, voltada para o desenvolvimento da Educação Nacional. Sua função é “tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país” (BRASIL, 2009). Sua primeira edição ocorreu em 2010 e é realizada de 4 em anos.

A partir das contribuições de Saviani (2019) compreende-se que no fordismo, as fábricas produziam em série, produtos a partir de um padrão estabelecido objetivando estocar grandes quantidades para um consumo em massa. E, nesse modelo, o trabalhador usufruía de uma maior estabilidade de trabalho. No toyotismo o trabalhador precisa lutar pelo seu espaço. Houve a substituição da produção em série para uma produção mais miúda, específica, que atenda cada vez ao mercado. Assim se esperava que o trabalhador fosse polivalente, multitarefas, eficiente e produtivo, se quisesse permanecer no mercado de trabalho.

Essa nova configuração do trabalho e produção industrial reverberou na educação, a princípio como sendo a esfera responsável por preparar indivíduos para atender às exigências do sistema produtivo toyotista, ou seja, a escola deveria preparar sujeitos para o mercado de trabalho sob a ótica do toyotismo, que possuísem conhecimentos gerais e de modo especial conhecimento matemático e fossem flexíveis. A escola, então, foi mantida como formadora de mão de obra para o mercado, mas com uma nova configuração de sujeito trabalhador, com o foco no individual e não mais com uma preocupação coletiva de desenvolvimento econômico nacional.

Segundo Pessoni (2017),

Pode-se perceber a influência da filosofia da qualidade total no campo da educação presente na razão mecanicista das avaliações externas, com supervalorização dos resultados que determinam a classificação das escolas, o que acaba por estimular a competição entre elas. A descentralização administrativa e os repasses dos recursos ocorrem conforme o desempenho de cada uma das escolas nas avaliações, sem considerar as variáveis internas e externas que compõem a dinâmica da escola e que influenciam nos resultados. O fortalecimento das parcerias público/privada e o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas evidenciam o forte vínculo das políticas neoliberais com a definição dos critérios de qualidade da educação, da escola e do ensino, implementadas pelas políticas educacionais brasileiras no contexto da reforma do Estado a partir da década de 1990 (PESSONI, 2017, p. 76)

Essa ordem de cunho individualista instaurou-se nos anos de 1990 e continua ganhando força nos discursos, nos documentos, e de uma maneira geral entre os agentes do processo educacional que, algumas vezes, mesmo tendo um posicionamento contrário, acabam reproduzindo em algum momento o discurso e ações que promovem e consolidam o individualismo, a concorrência, a alocação de encantamento das competências e habilidades, dentre outras falas que vem fazendo parte do mundo da escola nos últimos anos.



Todo esse desenrolar retira a responsabilidade do setor público e da escola na formação dos sujeitos e transfere para cada um a sua própria formação e colocação no mercado de trabalho. É como se cada um tivesse que buscar sua própria oportunidade, é como se cada um estivesse construindo um futuro que fez por merecer, segundo seus esforços, desconsiderando os fatores sociais, políticos econômicos dentre outros que interferem positiva ou negativamente na formação humana.

Saviani (2019) aponta que na configuração capitalista não há emprego para todos, dessa forma, o acesso a distintos níveis de escolaridade até amplia oportunidades, mas não garante acesso ao mercado de trabalho. A perspectiva capitalista promove crescimento econômico sem que se comprometa a garantir emprego; portanto, cresce mesmo com altas taxas de desemprego. A isso, Saviani (2019) chama de pedagogia da exclusão, que conforme o autor possui uma lógica perversa porque, ao mesmo tempo que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, que supostamente os livra de uma exclusão, os coloca na situação de serem responsáveis pelo próprio fracasso, caso não consigam emprego. Essa lógica os faz acreditar que são incompetentes, limitados e mais uma série de adjetivos pejorativos que servem de justificativa para o sistema.

A partir da década de 90, o papel do Estado passou por uma resignificação e parceria, organizações não-governamentais começaram a fazer parte de uma política pública de investimentos, controle e produtividade; de um controle que fixa os olhos nos resultados, e não mais tem interesse no processo. O que se identifica na escola é a supervalorização das avaliações que servem para medir os resultados que entregam a eficiência e a produtividade. A avaliação mede a eficiência das instituições de ensino, dos professores e dos alunos. E os resultados determinam o investimento de recursos financeiros para as escolas, seguindo os padrões de eficiência predeterminados.

Conseqüentemente, a escola passa a vivenciar um processo técnico no qual o Estado é responsável por avaliar, controlar, medir a produtividade. E nesse contexto de controle de produção para resultados, típico do mundo industrial, é que se observa o toyotismo, o conceito de “qualidade total” invadindo o universo educacional.

Assim, ao analisar o conceito de qualidade total dentro da educação, entende-se que se trata de uma ideologia neoliberal e que o objetivo ainda é atender aos

anseios do mercado de trabalho. A escola, como tem sido conduzida, tem se tornado uma “fábrica” de produção de trabalhadores, de mão de obra, que se conecta ao mundo corporativo, empresarial. Um fator que comprova isso é a preocupação excessiva com os resultados e não com os processos, com a chegada e não com o caminho percorrido.

Pode-se perceber então a influência neoliberal em uma educação que se formata como uma educação focada, que tem como prioridade provas e testes padronizados, que geram índices, que são medidos como se educação se resumisse em números. São os padrões estabelecidos pelas políticas públicas focadas em avaliações que tem ditado o parâmetro de qualidade para a escola.

Tudo isso, instiga esta pesquisa a compreender qual é o lado humano disso? A construção de um conhecimento que desenvolva o intelecto, o político, o social, que promova um aprendizado emancipatório. A escola perdeu o foco em uma formação humana para o mundo do trabalho para se tornar uma fábrica de mão de obra que atenda ao mercado de trabalho.

Sob a ótica empresarial passou-se a considerar professores como prestadores de serviço, os alunos e pais como clientes e a educação passou a ser uma mercadoria, um bem de consumo. Segundo Saviani (2019), pelo contexto da qualidade total, a sociedade e a empresa é que se tornam os verdadeiros clientes da escola, é a elas que atendem, engajando-se no comprometimento de entrega de resultados cada vez mais satisfatórios aos olhos da sociedade e dos consumidores de mão de obra de barata.

A escola passa a ser organizada a partir do modelo de empresa, e, conseqüentemente, promove uma prática pedagógica empobrecida, que compromete o desenvolvimento dos alunos e que acaba por desvirtuar o conceito de qualidade. É importante destacar que, segundo Libâneo (2013), a qualidade no processo educacional está ligada ao que se ensina, como se ensina e o que o aluno poderá fazer com esse conhecimento.

Em decorrência do enfraquecimento pedagógico que ocorre na escola por conta das políticas internacionais impostas pelo neoliberalismo, os alunos são impedidos de alcançarem o que Young (2007) chama de conhecimento poderoso, que é aquele que proporciona emancipação e solidez na aquisição e utilização dos conhecimentos apreendidos na escola.

Não se trata de revolução, mas de necessidade de se compreender todos os imperativos de ordem ideológica, política, econômica a que a escola vem sendo submetida para que dentro das possibilidades de cada instituição, os atores envolvidos no processo pedagógico de formação humana integral, se posicionem e façam com que a ação pedagógica seja intencional e promovam o que de fato possibilite engajamento social e político dos alunos, para que esses consigam transformar a realidade social e contribuam para uma sociedade mais igualitária e justa, que se apropriem de um conhecimento poderoso que lhes permita viver de forma plena na sociedade.

### **2.3 Finalidades educativas escolares, qualidade de ensino e escola justa**

É preciso trazer à tona alguns conceitos importantes para compreender o panorama da educação pública contemporânea. De forma sucinta, é necessário rememorar sobre as finalidades educativas que vêm permeando o fazer pedagógico, que tem se tornado cada vez mais técnico e menos pedagógico. As finalidades educativas escolares envolvem perspectivas ideológicas, filosóficas, políticas, sociais e culturais e são forças externas direcionadas a escola.

No cenário atual, evidenciar os conceitos de finalidades educativas, associadas à questão da qualidade de ensino e da escola justa faz sentido para compreender o panorama da educação pública contemporânea. Desta forma, é importante discutir as intenções e os interesses das finalidades educativas que são materializadas no currículo, nas práticas pedagógicas, nas formas de organização e gestão das escolas que têm se tornado cada vez mais técnica e menos pedagógica. Nesse sentido, essa discussão acerca das finalidades educativas escolares envolve perspectivas ideológicas, filosóficas, políticas, sociais e culturais e são forças externas direcionadas à escola, conforme apontam os estudos de Lenoir (2016).

As forças externas, que podem ser representadas pelos organismos internacionais e suas políticas, apontam para o que lhes atendem, para aquilo que objetivam. Já as pessoas que desejam uma educação emancipatória para os alunos, apesar de não compactuarem com essas demandas, precisam compreender esse fenômeno, de modo a agir de maneira intencional, de modo a desenvolver as funções que são ofertadas, ao mesmo tempo em que se realizam ações para fomentar essa educação integral.

É importante destacar que uma educação utilitária não coordena uma formação emancipatória do estudante, pois o foco está nos resultados da escola, e esses são o que determinam a qualidade, tendo a escola, o trabalho subordinado aos anseios econômicos. Sob uma concepção humanista da educação, o foco é ofertar um conhecimento emancipatório, considerando o aspecto social, ou seja, uma escola que percebe e se volta para as relações entre os indivíduos e a sociedade, implicando uma formação cidadã para a atuação na sociedade de forma ética e responsável.

E, nesse panorama, observa-se que a educação tem sido pautada por finalidades escolares educativas oriundas de concepção ideológica e filosófica economicista. Percebe-se que os conteúdos políticos da cidadania foram substituídos apenas pelos direitos do consumidor, já que tanto os pais quanto os alunos são considerados consumidores (PERONI, 2003).

E, nas décadas de 1980 e 1990, começaram a surgir no meio educacional as expressões “qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade, fruto da ideologia neoliberal” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 54). Essas expressões passaram a ser parte dos discursos e orientações educacionais brasileiras. Segundo Shiroma e Santos (2014) são legendas propagadas pelos discursos neoliberais com a intenção de impetrar a anuência ativa da sociedade, convencendo a população de que as reformas são indispensáveis para a melhoria da qualidade da educação e da vida das pessoas, já que os fazem acreditar também que a escola pública está em crise.

Nesse período, era atribuída à educação a total responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, uma vez que para sobreviver à concorrência do mercado ou até mesmo, “para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 54).

E, quando se propõe essas discussões sobre as finalidades educativas escolares à luz das reflexões sobre uma escola socialmente justa, se faz ainda mais relevante discutir sobre os parâmetros atuais de qualidade de ensino. O termo escola justa é utilizada por Dubet (2004) para sinalizar uma escola que garantisse o acesso a domínios escolares basilares, que procurasse tornar mínimas as disparidades escolares, a fim de que estas não intensificassem ainda mais as desigualdades sociais. Seria uma escola que zela pela preservação da dignidade

dos alunos, sem humilhar e excluir os menos favorecidos e que o tratamento a todos seja como crianças e jovens em desenvolvimento e não numa disputa concorrencial.

A teoria da escola justa de Dubet (2004) propõe uma abordagem que busca garantir a justiça e a igualdade na educação, enfatizando a importância de se compreender a escola como uma instituição social que reflete as desigualdades e injustiças da sociedade. Segundo essa teoria, a escola deve ter como objetivo garantir a igualdade de oportunidades, mas também reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos. Para alcançar esse objetivo, a escola deve ser capaz de oferecer diferentes caminhos educacionais, que permitam aos alunos desenvolver suas habilidades e interesses de maneira individualizada, ao mesmo tempo em que lhes proporciona oportunidades iguais para alcançar seus objetivos.

Dubet (2004) afirma que a escola deve ser um local aberto a todos, sem discriminação, e oferecer uma educação que valorize tanto o conhecimento acadêmico quanto as habilidades e competências necessárias para a vida profissional e cidadã. O autor enfatiza a importância do papel dos professores, que devem ser capazes de se adaptar às necessidades e características individuais dos alunos, valorizando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades.

Então, para se pensar na escola contemporânea, seria importante reconhecer e considerar a diversidade social e cultural dos alunos, e que estas diferenças fossem incluídas em um currículo aberto, pensado a partir da realidade de cada instituição de ensino, de cada realidade a qual insere-se. Um olhar curricular amplo, mas que vá de encontro às particularidades; um currículo universal com abertura para se conectar à multiculturalidade.

É contraditório pensar em uma escola justa, quando se percebe um currículo tipo *fast food*<sup>4</sup>, que despreza a diversidade social e cultural de quem vai consumi-lo; um currículo que vem pronto, e só precisa ser consumido, conforme as instruções.

Em outras palavras, Charlot (2005, p.119) evidencia que o desafio da escola atual “é construir com os alunos a relação com o saber que dá sentido ao saber”, ou seja, o conhecimento apreendido na escola precisa ser significativo, precisa constituir sentido na vida do aluno. A escola deveria ser o lugar de se desenvolver capacidades intelectuais e cognitivas a ponto de tal forma que estas desenvolvessem, fizessem sentido para a vida.

---

<sup>4</sup> *Fast food* é um estilo de restaurantes focados no atendimento rápido. Geralmente, fornecem itens padronizados, com atendimento mecanizado e produção baseada no estilo linha de montagem.

Para se pensar em uma escola justa em uma perspectiva mais próxima da realidade escolar, pedagogicamente falando, seria necessário considerar a teoria do desenvolvimento humano baseada no pensamento de Vygotsky (1989), fundamentado na abordagem do materialismo histórico e dialético, meditando na questão fundamental da pedagogia como a relação entre educação e desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o fundamento principal do processo de ensino aprendizagem que acionam e estimulam os processos internos de desenvolvimento são as formas de interação entre professor e aluno e entre os alunos. Nas atividades planejadas pelo professor é que essas interações acontecem de modo que movimentem disposições intelectuais dos alunos para a formação do pensamento conceitual e teórico para, dessa maneira, promover o desenvolvimento humano da consciência.

Esse pensamento conceitual faz referência à maneira dialética de pensar, isto é, entende o objeto de conhecimento na sua raiz e seu alargamento histórico, observando os diversos aspectos, sociais, políticos e econômicos, e é isso que permite ao aluno desenvolver a compreensão, a autonomia e a capacidade crítica dos conhecimentos. É proporcionando esse desenvolvimento científico e cultural ao aluno que ele ganhará a possibilidade de interiorizar e significar os meios sociais dos quais faz parte; e, partir da apropriação e organização dos conhecimentos, ele terá condições de compreender a realidade historicamente e culturalmente concebida e disposta. Assim, a formação humana possibilitará constituir sujeitos capazes de compreender a si mesmos, a sociedade e a realidade que os cercam (VYGOTSKY, 1989).

É importante que a aprendizagem escolar dos conteúdos alcance relevância para a vida. Seria como dizer que o conhecimento escolar deve ser aplicável à vida dos alunos. Precisa fazer sentido para valer a pena, para ser significativo e despertar o interesse dos alunos para aprender. Tais pensamentos se aproximam da teoria desenvolvimental, de Davydov, com considerações vygotskyanas, remetendo a um desenvolvimento humano das capacidades inerentes aos sujeitos. Por ora, a pesquisa ousaria apontar que se constrói uma relação na qual o aluno transforma o objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, é transformado por esse contato.

A partir desse olhar, a bagagem cultural, social e a composição dos diversos aspectos que fazem parte da vida dos alunos influenciam na apropriação dos conhecimentos, já que são engrenagens articuladas. O cotidiano é reflexo da

diversidade social e cultural que se encontram no espaço escolar, as particularidades, as experiências constituem a subjetividade dos alunos. Na escola ocorre, portanto, uma via dupla pedagógica, ou seja, a articulação entre conhecimento científico e vida cotidiana, que precisam se conectar para que exista sentido. Caso contrário, o que pode ocorrer é uma anulação do aluno, em que suas histórias e vivências são subjugadas, aniquiladas por um conhecimento ditatorial, que pode ser inserido como único e absoluto, sem que haja uma intersecção pedagógica.

Essa percepção baseia-se na concepção de zona de desenvolvimento proximal cunhada por Vygotsky, que propõe que condições didáticas sejam criadas para possibilitar ao professor promover uma interação entre o conhecimento teórico e conceitual e o conhecimento prático, o conhecimento de vida dos alunos enquanto sujeitos inseridos em suas famílias e em comunidades locais (VYGOTSKY, 1989). Desse modo, existe uma integração entre conhecimento escolar e vida a fim de que haja um enriquecimento daquilo que se aprende na escola para o conhecimento prático da vida cotidiana; na compreensão e transformação social.

Esse olhar cuidadoso sobre o papel que a escola pode ou deveria desempenhar é essencial nas discussões sobre uma escola que promova justiça social em sua essência. A educação escolar não pode ser um ato inconsciente para quem o faz lá de dentro. A intencionalidade das atividades que acontecem na escola pode formar sujeitos plenos, preparados e conscientes de sua condição, suas possibilidades e responsabilidades sociais, ou não. Mas é necessário que isso seja realizado, fomentado.

Considera-se, então, que a principal finalidade da escola seria desenvolver ao máximo todas as dimensões que formam um ser humano em sua integralidade, promovendo uma prática em consonância com as premissas de uma escola justa, embora o que se presencie na atualidade seja a utilização de um currículo mínimo, que é o tema que tratado no próximo capítulo dessa dissertação.

### **CAPÍTULO III**

## **O DOCUMENTO CURRICULAR OFICIAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Este capítulo analisa o Documento Curricular para Goiás – DC-GO a partir de categorias de conteúdo apresentadas no decorrer do texto, objetivando evidenciar as implicações passíveis dos elementos propostos nesse documento curricular, em relação à formação humana, na perspectiva crítico emancipadora dos estudantes da rede estadual de Goiás, do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Para tanto, o texto apresenta de forma sucinta uma abordagem sobre as concepções de currículo, para, em seguida, analisar as finalidades educativas do Documento Curricular para Goiás - DC-GO no que se refere à função da escola, do Ensino aprendizagem e da avaliação.

### **3.1 Abordagem sobre Currículo: da perspectiva tradicional à perspectiva crítica**

De acordo com Silva (1999), o estudo sobre currículo teve seu início nos anos 20, nos Estados Unidos, dividido em duas correntes. De um lado Bobbit, de cunho mais conservador, defendia a homegeneização do sistema educacional e de outro lado, John Dewey, que defendia uma concepção mais liberal, com uma postura mais progressista, considerando importante a vivência dos estudantes. Interligado ao processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que “intensificaram a massificação da escolarização, os estudos sobre currículo ocasionaram a partir da administração da educação, o interesse em racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (SILVA, 1999, p.12). Segundo esse mesmo autor, “o modelo de currículo institucional é a fábrica e os estudantes processados como um produto fabril” (SILVA, 1999, p.12)

O ano de 1960 foi importante para as discussões relacionadas ao currículo, haja vista que diversos questionamentos sobre as teorias mais técnicas e tradicionais foram feitos naquele momento. Silva (1999) apresenta considerações sobre as teorias críticas para a contraversão das discussões tradicionais. Nesse momento, diversos autores contribuíram de forma efetiva para os primeiros estudos críticos sobre o currículo, como por exemplo, Althusser e Passeron. Essas obras, em geral, abordavam a escola e o currículo por uma nova perspectiva, nas quais os



saberes e a experiência dos alunos contavam de forma efetiva para o processo de ensino aprendizagem. No Brasil, ganhavam importância os estudos de Paulo Freire.

Nos anos 1970, os estudos sobre o currículo ganhavam espaços no campo científico, tendo como primeiro marco a “I Conferência sobre Currículo”, em 1973, sob a liderança de William Pinar. Essa conferência trouxe como principal contribuição o surgimento de duas vertentes críticas em relação ao currículo. A base para primeira vertente tinha como exemplo Gramsci e a Escola de Frankfurt e possuía um caráter marxista, destacando “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social” (SILVA, 1999, p. 38). A segunda vertente tinha uma direção fenomenológica e hermenêutica, e destacava “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 1999, p. 38).

Inicialmente, a segunda vertente traz Michael Apple, que “procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 1999, p. 48). Essa vertente tem como princípio elementos marxistas, discutindo o currículo a partir das teorias educacionais críticas.

Em seguida, Giroux apresentou uma perspectiva de currículo como uma política cultural, a “pedagogia da possibilidade” (SILVA, 1999, p. 53), superando assim as teorias de reprodução, tendo como base a Escola de Frankfurt, colocando a atividade cultural e a crítica ao senso técnico. Além disso, Giroux percebe o currículo como fundamento para a emancipação e liberdade, uma vez que o currículo é um espaço cultural de luta, mas Silva (1999) acrescenta que Giroux se preocupa muito mais com os pontos culturais do que com os educacionais exatamente.

Em contrapartida, Paulo Freire tem uma teoria evidentemente pedagógica, analisa a educação para além do que está posto. Entende a pedagogia como uma construção entre educadores e educandos, ambos participantes da construção do currículo. Sua crítica ao currículo, está posta frente ao conceito de educação bancária, mas Paulo Freire, por meio de suas abordagens, estabelece uma concepção de pedagogia pós-colonialista, com base nas definições culturais a respeito dos estudos curriculares.

Outra concepção de currículo é a de Bernstein, que compreende uma nova sociologia da educação, percebendo o currículo de forma a refletir as tradições

culturais e epistemológicas a partir dos grupos subordinados, trabalhando a organização estrutural do currículo a partir de dois modelos de organização: a coleção e o integrado. Na coleção, “as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados” (SILVA, 1999, p. 72), e, no integrado “as distinções entre as áreas de saber são muito menos nítidas e muito menos marcadas” (SILVA, 1999, p. 72).

Baseado nessas distinções, Bernstein buscava compreender como a escola atua na concepção que as diferentes classes sociais possuem de si mesmas, fundamentados nas relações da educação, currículo e espaço escolar ligadas ao contexto local no qual o educando está inserido, bem como resultado também dessas práticas escolar, ligadas ao currículo. Nesse sentido, Bernstein aborda também o que ele chama de currículo oculto, fundamental para teoria do currículo central “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 1999, p. 78).

Para o tradicionalismo, o currículo oculto é responsável por garantir o bom andamento das sociedades, enquanto para as teorias críticas, ele garante o ensino conformista, obediente e individual, porém para pós-críticas ele é fundamental; porém, reformulado, de forma a inserir discussões no âmbito de raça, sexualidade, gênero e temas fundamentais para construção social dos indivíduos (SILVA, 1999).

Compreende-se, portanto, que a teoria tradicional do currículo acaba por condicionar o sujeito à uma ação neutra, a partir de uma educação técnica, em que o “o aluno é modelado para apenas receber informações e cumprir tarefas, sem poder questionar nada” (PAES; MONTEIRO; VINENTE; ALMIEIRA; NOGUEIRA, 2018, p. 4), ao passo que a teoria crítica estimula uma educação politizada, crítica e reflexiva (PAES; MONTEIRO; VINENTE; ALMIEIRA; NOGUEIRA, 2018).

Desse modo, é possível considerar que o currículo escolar seria uma sequência, um arranjo, uma listagem de conteúdo, matérias, disciplinas, organizados para o sistema escolar. É importante frisar que o currículo não é um artefato puro, livre de interposições, visto que tudo que faz parte da vida humana sofre modificações inerentes ao tempo e lugar em que estiver inserido. Portanto, o currículo pode ser percebido como uma ponte entre o grupo dominante e a escola, de modo que currículo se torna a consolidação dos interesses dominantes dentro das instituições de ensino escolar.

O currículo escolar, em sua gênese, é um conjunto de objetivos de aprendizagem, conteúdos e métodos que uma escola ou sistema de ensino determina para seus alunos. Ele pode variar dependendo do nível de ensino, da área de estudo, da instituição de ensino e da legislação vigente. Em geral, o currículo escolar tem como objetivo, ou ao menos deveria ter, proporcionar uma formação integral e significativa para os alunos, que os prepare para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

Moreira (1999) afirma que o currículo é organizado como um “artefato social e cultural”, ou seja, que o currículo é alocado em uma projeção mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo existente, isto é - o conhecimento aparelhado - para ser transmitido nas instituições de ensino, passa a ser visto não apenas como algo inserido na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como algo histórico e socialmente contingente. O currículo é uma área contraposta, é um campo político.

É preciso considerar o currículo em cada momento histórico; esse é o item que transmite na escola, valores, visões, objetivos, finalidades, conceitos explícitos ou não, que é imbuído de poder, é gerido ou formulado, e adquire significado a partir de questões de ordem política, econômica, cultural e social e dita o passo da caminhada ao docente. Em outras palavras, o currículo é a projeção das finalidades educativas a partir das ideologias soberanas.

Em 1988, a Constituição Federal já predizia a concepção de uma base comum, como se verifica no 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, s.p.). Essa proposta de oferta de conteúdos mínimos objetivando a melhoria da qualidade do ensino brasileiro foi reafirmada com a criação e promulgação da Lei nº 9.394, em 1996, a LDB, documento que reforçou a ideia de criação de um currículo escolar (BRASIL, 1996).

A LDB traz pontos importantes para a compreensão do cenário atual. O artigo 36-A, parágrafo único, regulamenta que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996). Conforme demonstrado, a LDB normatiza a habilitação do indivíduo para prestar serviços ao mercado de trabalho, ditando regras de quem é a responsabilidade de habilitá-lo, de forma a subtrair do Estado a responsabilidade em articular políticas públicas, uma característica da concepção neoliberal.

É importante frisar que, na CF/88, o Ensino Médio estava predito, mas não em caráter obrigatório. E, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 estabelece como dever do Estado em seu inciso II a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988, s.p.). Com a LDB de 1996, contudo, ele passa a fazer parte da educação básica e torna-se obrigatório.

No que se refere ao Ensino Fundamental, no final dos anos de 1990, foram apresentados aos profissionais da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos norteadores que expunham aspectos basilares para cada disciplina (BRASIL, 1997). Esses documentos foram materializados em partes: 1º ao 5º ano em 1997 e 6º ao 9º ano em 1998. Em 2000 foram lançados os PCN's para o Ensino Médio, em quatro partes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais eram a proposta mais próxima de um currículo nacional.

Recentemente, um outro documento foi organizado para regulamentar quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas brasileiras e particulares nas etapas e modalidades da Educação Básica, a BNCC, um documento normativo, criado para que todas as escolas tenham um padrão mínimo de instrução (BRASIL, 2018; RORIZ, 2020). Esses apontamentos mostram que as intervenções curriculares são construções históricas e que a cada época atende aos interesses vigentes.

Atualmente, não é possível discutir sobre currículo sem fazer menção à BNCC, que se apresenta como resposta aos interesses econômicos neoliberais. O que a BNCC recomenda parece um tanto enrijecido, engessado e, mesmo que a proposta se mostre como algo que está posto para melhorar a qualidade do ensino, soa como algo impossível já que desconsidera conjunturas diversas pretendendo tratar realidades desiguais como iguais (RORIZ, 2020).

A BNCC é um currículo que expressa “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento comum a todos” (BRASIL, 2018), contida em estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), mas que se funde em uma perspectiva de controle e homogeneização dos conhecimentos que devem ser transmitidos nas instituições de ensino.

Observando o panorama neoliberal estabelecido, é fundamental refletir sobre os anseios dessa proposta curricular com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento a conhecimentos científicos. Imbuídos da preocupação em padronizar sistemas de avaliação, entre outros aspectos, esse documento estaria promovendo uma educação escolar, buscando incessantemente por resultados apenas para a satisfação das aspirações econômicas do mercado? O currículo pode estar sendo utilizado como instrumento de manutenção de uma concepção neoliberal dominante e de políticas dirigidas pelo mercado?

### **3.2 O Documento Curricular para Goiás - DC-GO Ampliado**

O documento curricular goiano estrutura-se com base nos princípios da BNCC, que é um documento que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo da Educação Básica no Brasil. Criado em 2018,

[...] foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017 e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica (GOIÁS, 2019, p. 37).

Pautado nas diretrizes dadas pela BNCC, o DC-GO Ampliado (2019) surge para oferecer orientações específicas para a prática pedagógica nas escolas da rede estadual de Goiás, sendo composto por três volumes. O primeiro volume apresenta as orientações gerais para a implementação do currículo, enquanto o segundo volume traz as orientações específicas para cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O terceiro volume, por sua vez, apresenta orientações para a organização curricular e a gestão escolar. É importante considerar que o recorte para a pesquisa é a parte do documento que trata do ensino fundamental - anos finais.

Segundo a definição do próprio documento, o DC-GO Ampliado se descreve como fruto de uma ação cultural e como sendo uma releitura da BNCC na perspectiva de visão goiana, em uma ação coletiva de investigação e diálogo com docentes; um documento que define, orienta e regulamenta as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas escolas na educação básica (GOIÁS, 2019).

De acordo com o MEC, a BNCC é um regulador, é um documento normativo que determina um conjugado de habilidades e conhecimentos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em concordância com o que prescreve o PNE (BRASIL, 2018).

Entre os anos de 2015 e 2017, a BNCC, que se tornou a mais importante reforma de política pública brasileira, foi elaborada e aprovada. O documento foi modificado e aprovado por ações aligeiradas em meio a um cenário político que beirava o caos. O Brasil passava por sérias tensões, crises políticas e recessão econômica que culminaram no *impeachment*<sup>5</sup> da presidenta eleita democraticamente. Mesmo nesse cenário nada promissor, sob a influência da Fundação Lemann, ocorreu a articulação para que a BNCC saísse do papel e virasse uma realidade.

Sob essa perspectiva, a BNCC começou a ser articulada em 2015, tratada em diferentes gestões, recebendo vários aportes de escolas e educadores em todos os estados brasileiros. Em 27 de abril de 2017, a terceira e última versão do documento foi entregue ao Conselho Nacional da Educação (CNE), que em dezembro foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o território brasileiro.

A garantia do direito dos estudantes de todo o território nacional, em todas as instituições de ensino, a uma aprendizagem de um organograma de conhecimentos essenciais e habilidades básicas é a intenção maior da BNCC (BRASIL, 2018). Porém, é importante frisar que mesmo diante de leis, como a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de outras que preveem a garantia de acesso à educação, isso é insuficiente para garantir uma aprendizagem significativa ou mesmo uma qualidade no ensino; o que é importante também considerar que o conceito de qualidade é relativamente suscetível a diversos entendimentos a depender do lugar de fala de cada agente envolvido no processo educacional.

---

<sup>5</sup> *Impeachment* é um termo de origem inglesa que significa impedimento e é aplicado a um chefe de Estado para afastá-lo do seu cargo. Na história brasileira apenas dois presidentes sofreram esse impedimento, um deles foi Dilma Rousseff, destituída em 2016.

Há que se considerar também que leis não são garantias de sucesso para qualquer empreitada e no caso da educação, as legislações existentes não garantem que a desigualdade escolar, gerada por inúmeras condições sociais desfavoráveis, não resolvem essas questões de desigualdade. Dessa maneira, as aprendizagens básicas definidas na BNCC servem de referencial nacional para a orientação escolar. E, mesmo sendo uma referência, não significa que as escolas tenham autonomia ou liberdade para construir um currículo próprio a partir da realidade que a cerca e que se vivencia, segundo o público a que ela atende, desconsiderando assim, a diversidade e as especificidades de cada instituição escolar.

Ao compreender a BNCC como um referencial de aprendizagens básicas já estabelecidas, para que estados e municípios caminhem de acordo com o que é proposto, acredita-se ser contraditório dizer que a escola tem autonomia para elaborar seus currículos; haja vista que já existe uma orientação curricular soberana, a BNCC.

Nessa perspectiva de implementação de um currículo padronizado e homogeneizado em todo o país, não se pode deixar de ponderar sobre os prejuízos que isso pode causar para uma formação humana integral. Colocar todos os estudantes em um padrão determinado, nivelar todos a partir de um mesmo ponto, desconsiderando as especificidades culturais, sociais de cada um é favorecer alguns e abandonar à própria sorte, outros muitos.

A BNCC, nessa perspectiva de homogeneização, preconiza que na Educação Básica sejam garantidas as aprendizagens essenciais através do desenvolvimento de dez competências gerais, que se organizam da seguinte forma:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, s.p.).

Analisando essas competências delimitadas pela BNCC, percebe-se que seu interesse gira em torno do desenvolvimento de conhecimentos restritos a conceitos, procedimentos e habilidades na resolução de problemas imediatos. Com isso, a partir desse documento norteador, acredita-se ser possível promover a autonomia dos estudantes; porém ao focar em habilidades, o ensino limita-se em treinar os estudantes para as avaliações e simulados com utilização de metodologias e atividades práticas e repetitivas.

A formação imbricada na BNCC acaba objetivando preparar os alunos para o mercado de trabalho e desenvolve habilidades para que sejam capazes de exercer multitarefas, desconsiderando os conteúdos e conhecimentos sociais e culturais que geram a criticidade e formam os alunos em meio a diversidade de experiências presentes no contexto da escola.

Desse modo, autores como Uchoa e Sena (2019), evidenciam que a BNCC preconiza ideais do neoliberalismo, uma vez que suprime a extensão política da educação, preocupando-se em formar mão de obra para o mercado e atender a



economia. A BNCC acaba por alienar os estudantes em relação a uma formação crítica, naturalizando toda forma de exploração e atuando para que as contradições geradas e mantidas pelo sistema neoliberal sejam aceitas e explicadas a partir da meritocracia, do esforço individual e da responsabilização de cada indivíduo.

A partir da contextualização nacional da base curricular, é necessário voltar a atenção para o currículo do território goiano: o DC-GO Ampliado (2019). Esse documento é um conjunto de orientações para a prática pedagógica nas escolas da rede pública estadual de Goiás. Elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, o DC-GO Ampliado foi criado com o objetivo de oferecer um referencial para a gestão, o planejamento e o desenvolvimento do currículo escolar nas diferentes etapas e modalidades de ensino (GOIÁS, 2019).

Esse documento foi estruturado com base nos princípios da BNCC, oferecendo orientações mais específicas para a prática pedagógica nas escolas da rede estadual de Goiás. Segundo o próprio documento,

Em linhas gerais, o DC-GO Ampliado aproxima a legislação curricular vigente em nosso país da realidade goiana, sendo um instrumento indispensável para todos gestores estaduais, municipais, escolares e profissionais da educação em geral na (re)elaboração de suas propostas pedagógicas, projetos políticos pedagógicos e planos de aula que configuram-se como documentos que estão diretamente conectados uns aos outros e todos imbricados ao Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2019, p. 437)

Portanto, o DC-GO é o documento que guia a prática pedagógica dentro da instituição escolar, o que em outras palavras significa que a escola até pode ter um projeto político pedagógico que manifeste ações importantes para uma educação emancipatória, porém o que determina a ação educativa dentro da escola é o que está posto no documento curricular vigente.

A Figura 1, a seguir, ilustra essas conexões:

**Figura 1:** Infográfico dos documentos orientadores



**Fonte:** DC-GO (2019).

O DC-GO diz ter como principal objetivo oferecer um referencial para a gestão, o planejamento e o desenvolvimento do currículo escolar nas escolas da rede pública estadual de Goiás, com base nos princípios da BNCC. Porém, a BNCC atende aos ideais neoliberais, uma vez que promove a competição entre escolas e alunos, a privatização da educação e a introdução de mecanismos de mercado na gestão escolar, como a escolha de escolas pelos pais e a avaliação de desempenho baseada em resultados. Essas políticas tendem a aumentar a desigualdade e a segregação social no sistema educacional, já que favorecem aqueles que têm maior poder aquisitivo.

Logo, o DC-GO, em seu texto introdutório:

[...] propõe uma educação que valorize a diversidade e as diferenças individuais dos alunos, ao mesmo tempo em que promove a igualdade de oportunidades e reconhece as desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade. Essa abordagem defende uma educação pública de qualidade, que ofereça oportunidades iguais para todos, independentemente de sua origem social ou econômica (GOIÁS, 2019, p.460).

Porém, segundo a análise de Libâneo (2022), observa-se é que o discurso presente no enunciado preliminar é contraditório ao que está posto no restante do

documento. Ou seja, o discurso que considera a diversidade, que pensa em um currículo multicultural, de formação integral e valorização das diferenças, está na contramão do que é proposto ao longo do documento curricular para Goiás. Isto porque, o documento desconsidera justamente as disciplinas que teriam em seu bojo o resgate e o respeito cultural, que seriam as disciplinas das áreas de humanas, e concentram os saberes já preestabelecidos apenas em Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa forma, sem uma análise mais criteriosa, considerando apenas o que está presente na introdução do documento, corre-se o risco de dizer que o DC-Goiás se opõe, teoricamente à visão neoliberal da educação, pois propõe uma educação pública e inclusiva, que tem como objetivo combater as desigualdades e promover a igualdade de oportunidades, enquanto o neoliberalismo defende uma educação privatizada e baseada no mercado, que tende a aumentar a desigualdade e a segregação social. Mas, na prática, o documento traz orientações contraditórias, já que foca em competências e habilidades, assim como em métodos de avaliação em larga escola.

A esse respeito, Libâneo (2022) alerta que nem sempre as finalidades educativas estão explícitas nos documentos e que nos casos em que elas são veladas, exige-se do pesquisador um trabalho investigativo e mental para desvelar as intencionalidades que estão por trás, muitas vezes, daquele discurso que soa como positivo, como agradável, como uma solução pertinente para o problema que se apresenta.

Nesse sentido, o DC-GO não discute de forma clara e sistemática a necessidade de desenvolver nos alunos uma postura crítica e reflexiva em relação à realidade social e política. Outro aspecto negativo do DC-GO é a falta de uma abordagem mais aprofundada sobre a educação política e a formação de valores éticos e morais.

A formação de cidadãos críticos e emancipados passa necessariamente pela compreensão da realidade social e política, bem como pela reflexão sobre valores éticos e morais que orientem a ação dos indivíduos. No entanto, o que o documento propõe é justamente contrário a isso, já que há uma diminuição de carga horária de disciplinas como Geografia e História que contribuiriam para uma formação crítica sobre realidade política e social, por exemplo.

Outro ponto importante é a relação, descrita no próprio documento, sobre o currículo bimestralizado, que era utilizado nas escolas estaduais e os resultados do IDEB. De acordo com o documento,

[...] entre os anos de 2004 a 2010, o trabalho com o currículo da SEDUC foi intenso, considerando-se o expressivo número de encontros de formação continuada promovidos para os docentes e a participação dos mesmos nas publicações realizadas. Em 2011, a partir do Caderno 5 (Reorientação curricular do 1º ao 9º ano - Currículo em Debate - Expectativas de Aprendizagem - convite à reflexão e à ação), foi implantado o currículo bimestralizado e os resultados do Ideb, em 2009, 2011 e 2013, foram creditados a essa ação (GOIÁS, 2019, p. 440).

O trecho destacado indica que o foco em resultados, em índices, é uma das finalidades educativas intrínsecas no documento curricular para Goiás, sendo ainda indicativo de uma abordagem fragmentada e descontextualizada do conhecimento, não valorizando de forma adequada a construção do conhecimento de forma interdisciplinar e a partir da realidade dos alunos. Esse aspecto é fundamental para uma formação crítica e emancipadora, uma vez que a compreensão da realidade social e política passa necessariamente pela articulação de diferentes saberes e experiências.

Em resumo, uma análise crítica do DC-GO sob a perspectiva de uma formação crítica e emancipadora dos estudantes aponta para a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e sistemática da educação política e da formação de valores éticos e morais, bem como para a valorização de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada do conhecimento. É importante que o documento seja revisto e atualizado de forma a promover uma educação mais crítica, reflexiva e emancipadora para os estudantes do estado de Goiás.

Um currículo organizado como o DC-GO Ampliado pode provocar um enfraquecimento considerável e avassalador da democracia. Isto porque, não contribui para uma formação humana emancipatória, crítica, não encoraja e não oferece subsídios palpáveis para essa formação humana que se interesse pelas questões sociais; de tal maneira que os sujeitos se tornem seres sociais ativos, engajados e críticos a ponto de participarem ativamente na solução de problemas de desigualdades sociais. Além disso, o DC-GO preza pela hegemonia, promove a avaliação em larga escala, tornando as escolas um lugar de produção de índices, de alcance de metas para alimentar estatísticas.

Por certo, o DC-GO sendo uma construção curricular baseada na BNCC, segue um padrão de matrizes curriculares fechadas e provoca um cerceamento da liberdade pedagógica do professor para definir objetivos de aula, conteúdo e metodologia a partir da necessidade dos alunos. Segundo Sena e Uchoa (2019) o que se vê, para além do que está posto nos textos introdutórios da BNCC, por exemplo, é um currículo que desconsidera e desrespeita a diversidade cultural, tendo um olhar padronizado e hegemônico para todas as regiões brasileiras. Conseqüentemente, o documento curricular para Goiás segue sendo um currículo que apresenta essas mesmas fragilidades.

### **3.2.1 Finalidades educativas escolares a partir do DC-GO Ampliado**

A educação é um dos principais pilares para o desenvolvimento da sociedade. Para que essa educação seja efetiva, é necessário que haja um conjunto de objetivos bem definidos que direcionem o processo educativo. É nesse sentido que se insere o DC-GO Ampliado (2019) para o ensino fundamental, que apresenta as finalidades educativas escolares para essa etapa da educação básica (GOIÁS, 2019). A par disso, neste tópico da pesquisa realiza-se um debate sobre essas finalidades e como elas se apresentam no documento curricular.

Também se torna importante a compreensão e a reflexão acerca das finalidades educativas que se insere nos documentos que norteiam a educação para que seja possível uma análise por parte dos professores, das escolas para identificarem se o tipo de ensino que estão oferecendo atende aos objetivos da instituição escolar, se contribuem para a formação de que tipo de sociedade, ou se haverá necessidade de complemento.

De acordo com Pessoni e Libâneo (2018), compreender as finalidades educativas é importante uma vez que estas influenciam no futuro dos alunos que estão sendo formados e conseqüentemente na sociedade como um todo. Os autores afirmam, ainda, que as finalidades educativas estão diretamente atreladas à qualidade de ensino que se oferece.

As finalidades educativas escolares são os objetivos principais da educação e devem nortear todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar. No DC-GO são apresentadas dez finalidades educativas, que têm como objetivo, pelo menos teoricamente, como está evidenciado no texto introdutório do documento, formar um

cidadão crítico, autônomo e capaz de atuar na sociedade em que vive. Essas finalidades incluem, por exemplo, a formação de valores éticos e morais, a promoção da cultura e das artes, e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (GOIÁS, 2019).

Apesar disso, é fundamental confrontar com as orientações que se seguem ao longo do documento curricular, já que para se formar cidadão crítico e reflexivo não é suficiente uma organização curricular embasada em procedimentos técnicos e rasos como as habilidades descritas nos componentes curriculares, especialmente na seção das humanidades. Conforme Libâneo,

O currículo instrumental ou de resultados imediatos nega a validade ao conhecimento científico, a formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos. Assentando apenas em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade. Numa escola em que professores ocupam o tempo das aulas para preparar os alunos para responder testes não há lugar para um professor que organiza e orienta, passo a passo, a aprendizagem dos alunos para ajudá-los a pensar e atuar com conceitos e desenvolver sua personalidade. (LIBÂNEO, 2022, p. 46).

Além disso, observa-se que a operacionalização do documento curricular mostra uma ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, desconsiderando, ou minimizando, a importância das disciplinas que se ocupam da formação humana, como Arte, Geografia, História e enfraquecendo também a Educação Física e a prática de esporte na escola.

Ao longo das orientações para as ciências humanas, verifica-se uma lista de conceitos e procedimentos a serem apresentados aos estudantes, que recebem um treinamento do tipo: conceitue, descreva, identifique, dentre outros. Não se pretende com esta pesquisa elaborar uma receita ou prescrever como fazer, mas suscitar entre os professores, o exercício de refletir sobre os planos de aula, para não atentar apenas aos métodos conceituais e descritivos.

Desse modo, para se refletir sobre a formação humana integral, crítica e emancipatória é fundamental ir além da técnica e desenvolver o gosto por investigar, refletir e compreender. Construir o conhecimento e aprender a fazer uso dele, socialmente, de forma ética, responsável e engajada.

O DC-GO é a materialização das finalidades educativas a serem implementadas nas escolas. É o documento que norteia o planejamento e a prática

pedagógica no ambiente escolar, definindo que tipo de indivíduo social será formado (GOIÁS, 2019). Nesse sentido, é importante destacar que as finalidades educativas escolares não podem ser vistas de forma isolada. Elas são influenciadas por fatores políticos, sociais e econômicos, e por isso podem, e são constantemente adaptadas às mudanças do contexto em que estão inseridas.

O processo de implementação dessas finalidades exige um planejamento cuidadoso e um esforço contínuo para que sejam alcançadas, considerando quem as define e a quem estas interessam, e que se identificam na escola contemporânea, como apresentado ao longo desta pesquisa: pelas orientações da ordem neoliberal.

Outro aspecto importante a ser discutido é a relação entre as finalidades educativas escolares e o mercado de trabalho. Em um contexto de forte influência do capitalismo neoliberal é comum que a educação seja vista como um meio para a propagação da ideologia dominante com forte vínculo com o mercado e para isso precisa-se de uma formação de mão de obra qualificada. Nesse sentido, as finalidades educativas são pensadas a partir deste contexto, visando atender os setores empresariais do chamado terceiro setor. Com isso, há o enfraquecimento da formação na perspectiva de um currículo sociocultural que prima pelo desenvolvimento humano, intelectual, social e cultural dos alunos, aspectos esses fundamentais para a formação do cidadão crítico e autônomo.

Portanto, é fundamental que as finalidades educativas escolares apresentadas no DC-GO sejam pensadas e implementadas de forma crítica e reflexiva. Elas devem ser vistas como uma base para a educação, mas não como uma resposta única e definitiva para os desafios do ensino fundamental. É preciso considerar os diversos fatores que influenciam a educação e buscar sempre adaptar as finalidades aos contextos em que são inseridas para formar cidadãos críticos e capazes de atuar na sociedade em que vivem.

Assim, o DC-GO apresenta finalidades educativas escolares que têm potencial para contribuir para uma educação de qualidade no ensino fundamental, segundo os interesses mercadológicos, finalidades estas que enfocam no resultado e não no processo, na parametrização e não na capacidade de aprendizagem individual, na meritocracia, no incentivo a disputa, a concorrência, a mecanismos de controle, a testes padronizados.

No entanto, é importante destacar que essas finalidades não podem ser apenas vistas isoladamente, se quiser oferecer uma educação emancipatória aos

estudantes e se almejar contribuir de alguma forma com uma escola que faça justiça social, sem romantizar o ofício docente, mas buscando em sua essência os pilares de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **3.2.2 A função da escola**

O que se pretende é apresentar considerações a respeito da função da escola a partir da ótica neoliberal, presente no modelo de organização do DC-GO, que se pauta em uma escolarização mercadológica, em contradição a uma lógica escolar que prepare o estudante para a vida; que considere, respeite e valorize a bagagem cultural de cada indivíduo, que se preocupa e reconhece a diversidade e que não tem uma prática que sobreponha uma cultura à outra.

Libâneo (2018, p. 44) recomenda que uma escola que se preocupa em formar integralmente o indivíduo, deve oferecer fundamentos para uma vida autônoma, emancipada e com capacidade crítica é aquela que tem em sua proposta educacional, “critérios de qualidade políticos e pedagógicos visando uma educação para o desenvolvimento humano e formação da personalidade integral como condição de justiça social”. Desse modo, a questão que move a pesquisa nesse momento é a problematização - para o que tem servido a escola, segundo o DC-GO?

A função da escola é um tema bastante debatido em diversos contextos educacionais. A partir da visão emancipadora do ser humano, a escola tem como função essencial promover a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, capazes de se engajar em uma sociedade democrática e justa.

Retomando a teoria da escola justa de Dubet (2004) a função da escola é a busca por garantir a justiça e a igualdade na educação, que enfatiza a importância de se compreender a escola como uma instituição social que reflete as desigualdades e injustiças da sociedade. Segundo essa teoria, a escola deve ter como objetivo garantir a igualdade de oportunidades, mas também reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos. Para alcançar esse objetivo, a escola deve ser capaz de oferecer diferentes caminhos educacionais, que permitam aos alunos desenvolver suas habilidades e interesses de maneira individualizada, ao mesmo tempo em que lhes proporciona oportunidades iguais para alcançar seus objetivos.

Para compreender melhor a função da escola a partir dessa perspectiva, é necessário entender o que significa o conceito de emancipação. Emancipação é a



ação de libertar alguém de condições opressoras ou subalternas, possibilitando a sua autonomia e o pleno exercício de seus direitos como ser humano. Sendo assim, a escola tem como objetivo central a formação de sujeitos emancipados, capazes de se libertar das amarras que os impedem de pensar e agir de forma autônoma e crítica (CARVALHO; DEROSI; FONSECA, 2021).

A partir dessa visão, a escola deve promover a formação integral do indivíduo, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Sob essa ótica, é fundamental que a escola promova a construção do conhecimento de forma participativa e colaborativa, incentivando o diálogo, o debate e a reflexão crítica sobre a realidade social, política e cultural.

Um dos aspectos mais importantes da visão emancipadora da escola é a promoção da igualdade e da justiça social. A escola deve ser um espaço inclusivo, que valorize e respeite a diversidade cultural, étnica, de gênero, religiosa e de orientação sexual. Para que isso seja possível, é necessário que a escola atue de forma a combater o preconceito, a discriminação e a exclusão social, promovendo a equidade e o acesso igualitário aos bens históricos, culturais produzidos pela humanidade para que através da apropriação destes conteúdos os alunos sejam capazes de se transformarem e transformarem a realidade social.

A escola deve ser local de participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, possibilitando a construção de uma aprendizagem significativa, intelectual e crítica. Isso, para que os alunos sejam capazes de se envolver na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, é basilar que a escola atue como um espaço de aprendizagem cidadã, promovendo a educação política e a formação de valores éticos e morais sólidos (CARVALHO; DEROSI; FONSECA, 2021).

Em resumo, a função da escola a partir da visão emancipadora do ser humano seria de fomentar uma educação justa, promovendo a formação integral do indivíduo, valorizando a diversidade cultural e combatendo a exclusão social, incentivando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

A visão progressista da educação propõe que a escola deve cumprir uma função ampla e complexa na formação dos indivíduos, visando o desenvolvimento pleno dos estudantes como seres humanos. Para os progressistas, a escola não deve ser vista apenas como um espaço que prepara os indivíduos para o mercado

de trabalho, mas sim como um espaço que tem como objetivo promover a formação cidadã e crítica dos estudantes.

Nessa perspectiva, a escola deve promover a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Para isso, a escola deve valorizar não apenas as habilidades técnicas e cognitivas, mas também as dimensões afetivas, sociais, políticas e culturais dos indivíduos, visando a promoção da sua autonomia, criatividade, sensibilidade e responsabilidade social. Além disso, objetiva desenvolver no estudante uma consciência crítica da realidade, a partir da compreensão das diferentes dimensões da vida social.

A função da escola progressista, portanto, é promover uma formação que prepare o estudante para a vida em sociedade, valorizando o seu desenvolvimento como ser humano e a sua capacidade de compreender e transformar a realidade social em que está inserido.

Por fim, é importante destacar que a visão progressista da educação se contrapõe à visão neoliberal, que busca reduzir a educação a uma formação técnica e instrumental, voltada para o mercado de trabalho. A escola progressista propõe que a educação deve ser vista como elemento que busca promover o desenvolvimento integral do estudante, na expectativa da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em contrapartida, a visão neoliberal de escola é marcada por uma perspectiva utilitarista e mercadológica da educação. Para o neoliberalismo, a escola deve preparar os indivíduos para atuar no mercado de trabalho de forma eficiente e competitiva, fornecendo habilidades e competências técnicas que possam ser utilizadas na produção e consumo de bens e serviços.

Nessa concepção, a escola é vista como um espaço que deve preparar os indivíduos para se adaptarem às demandas do mercado, valorizando a formação de habilidades técnicas e cognitivas específicas que possam ser facilmente aplicadas na produção de bens e serviços. Além disso, a escola também é vista como um espaço que deve valorizar a competição entre os indivíduos, incentivando a busca por resultados individualmente, em detrimento de uma formação cidadã mais ampla.

Para o neoliberalismo, a escola deve ser gerenciada de forma empresarial, visando a maximização dos resultados e a otimização dos recursos (LOPES; CAPRIO, 2007). Nesse sentido, a escola deve buscar constantemente a eficiência e

a eficácia em suas práticas educativas, medindo seus resultados a partir de indicadores de desempenho e de competitividade.

Essa visão mercadológica e utilitarista da educação é bastante criticada por diversos estudiosos e movimentos sociais. A concepção neoliberal da educação também estabelece uma ideia de sucesso individual e a competição entre os indivíduos, em detrimento de uma formação cidadã mais ampla e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A teoria da escola justa defendida por Dubet e Libâneo entende que uma escola que busca promover a justiça social deve ter, dentre outras, características como: um ambiente que valorize e respeite a diversidade, a igualdade e a inclusão. Isso envolve o acesso equitativo à educação, um currículo inclusivo, um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor, a participação dos pais e da comunidade e investimentos em recursos e programas para atender às reais necessidades de todos os estudantes.

Para fazer justiça social, uma escola deve oferecer aprendizado a todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero, orientação sexual ou outras características pessoais. Deve se preocupar com um currículo inclusivo, que represente a diversidade cultural e social da comunidade. Os estudantes devem ter a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas, tradições e perspectivas, e o currículo deve incluir a história, literatura e ciências sociais de diferentes povos.

A escola precisa garantir um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero ou outras características pessoais. Precisa contar com a participação dos pais e da comunidade, buscando e investindo numa relação aberta e colaborativa. E, por fim, é necessário investir em recursos adequados para atender às necessidades reais dos estudantes.

### **3.3 As implicações das finalidades dos documentos norteadores para a formação dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais em uma perspectiva crítico emancipadora**

A educação é um dos principais pilares para o desenvolvimento da sociedade. Para que essa educação seja efetiva, é necessário que haja um conjunto de objetivos bem definidos que direcionem o processo educativo. É nesse sentido que

esta pesquisa analisou o DC-GO para o ensino fundamental, para compreendê-lo em sua totalidade, ir além do que está posto na superfície teórica do documento, descortinar suas finalidades e abstrair dele o melhor para fazer uma educação significativa para os estudantes da escola pública.

O DC-GO para o Ensino Fundamental é um conjunto de orientações pedagógicas que busca direcionar a prática educativa nas escolas do estado de Goiás. Sob a perspectiva de uma formação crítica e emancipadora dos estudantes, é importante realizar uma análise crítica do documento, identificando seus pontos positivos e negativos.

Nas páginas introdutórias do DC-GO, é possível encontrar dizeres de que o documento preconiza a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de refletir sobre sua realidade e agir de forma consciente e transformadora (GOIÁS, 2019). O documento destaca a importância da formação integral do indivíduo, valorizando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Além disso, o DC-GO afirma uma busca em promover a equidade e a inclusão social, valorizando a diversidade cultural e étnica dos alunos (GOIÁS, 2019).

No entanto, é possível identificar pontos negativos no DC-GO em relação à perspectiva de uma formação crítica e emancipadora dos estudantes. Um dos principais problemas do documento é que ele apresenta uma educação que enfatiza o treinamento a partir de apropriação de conceitos e procedimentos, e o domínio de habilidades técnicas. Além disso, o DC-GO não aborda de forma clara e sistemática a necessidade de desenvolver nos alunos uma postura crítica e reflexiva em relação à realidade social e política.

Outro aspecto negativo do DC-GO é a falta de uma abordagem mais aprofundada sobre a educação política e a formação de valores éticos e morais. A formação de cidadãos críticos e emancipados passa necessariamente pela compreensão da realidade social e política, bem como pela reflexão sobre valores éticos e morais que orientem a ação dos indivíduos. No entanto, o documento não apresenta uma proposta clara e sistemática para a formação dessas competências nos alunos (GOIÁS, 2019).

Por fim, é importante destacar que o DC-GO ainda apresenta uma abordagem fragmentada e descontextualizada do conhecimento, não valorizando de forma adequada a construção do conhecimento de forma interdisciplinar e a partir da realidade dos alunos. Esse aspecto é fundamental para uma formação crítica e

emancipadora, uma vez que a compreensão da realidade social e política passa necessariamente pela articulação de diferentes saberes e experiências.

Assim, a análise crítica do DC-GO sob a perspectiva de uma formação crítica e emancipadora dos estudantes aponta para a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e sistemática da educação política e da formação de valores éticos e morais, bem como para a valorização de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada do conhecimento. É importante que o documento seja revisto e atualizado para promover uma educação mais crítica, reflexiva e emancipadora para os estudantes do estado de Goiás.

A partir da conclusão de que se vive sob a era neoliberal, é importante analisar as implicações dessa interferência para uma formação humana na perspectiva crítica emancipadora. O neoliberalismo é uma corrente de pensamento econômico e político que se baseia na ideia de que a intervenção do Estado na economia deve ser mínima e que a livre iniciativa e a concorrência são os motores do desenvolvimento. Esse modelo tem influenciado profundamente a educação em diversos países, inclusive no Brasil.

O neoliberalismo surgiu no final do século XX e tem sido amplamente adotado pelos governos em todo o mundo. Em geral, o neoliberalismo defende a redução do papel do Estado na economia e a promoção da livre iniciativa e do mercado como mecanismos reguladores da atividade econômica. Em termos educacionais, a ideologia neoliberal defende uma formação técnica e instrumental, voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humanista e crítica, que tem como objetivo a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Dessa forma, sob a perspectiva crítico-emancipadora e de uma formação humana, os efeitos do neoliberalismo são bastante negativos. Isso porque, ao enfatizar a formação técnica e instrumental, o neoliberalismo desconsidera a importância da formação integral dos indivíduos, que envolve o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, afetivas, sociais, políticas e culturais.

Uma das principais implicações do neoliberalismo para a formação humana na perspectiva crítico-emancipadora é a redução da educação a uma mera mercadoria. Segundo essa lógica, a educação deve ser vista como um investimento individual, que visa ao aumento da empregabilidade e da competitividade no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o papel da escola é preparar os estudantes

para se adaptarem às demandas do mercado, sem questioná-las ou buscando transformá-las.

Além disso, o neoliberalismo também tem como uma de suas principais características a privatização e mercantilização da educação. Nesse contexto, a educação é vista como uma mercadoria a ser comercializada, e não como um direito fundamental e uma responsabilidade do Estado. Essa lógica mercantilista acaba por promover a exclusão e a desigualdade, já que somente aqueles que têm condições financeiras podem ter acesso a uma educação de qualidade.

A concepção crítico-emancipadora, por outro lado, defende uma educação voltada para o desenvolvimento humano integral, visando a formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Essa visão propõe que a educação deve ser vista como um direito fundamental e uma responsabilidade do Estado, e não como uma mercadoria a ser comercializada.

Além disso, a perspectiva crítico-emancipadora também enfatiza a importância da participação democrática dos estudantes na construção do processo educativo, estimulando a criatividade, a autonomia e a capacidade de reflexão e crítica dos alunos. Dessa forma, a educação deve ser vista como um espaço de formação humana, que busca promover o desenvolvimento integral do estudante, preparando-o para a vida em sociedade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em resumo, as implicações do neoliberalismo para uma formação humana são bastante negativas, haja vista que desconsidera a importância da formação integral dos indivíduos e promove a exclusão e a desigualdade na educação. A perspectiva crítico-emancipadora, por outro lado, defende uma educação voltada para o desenvolvimento humano integral e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, valorizando a participação democrática dos estudantes e a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Essa visão mercantilizada da educação reduz o potencial crítico e emancipador da educação, que é fundamental para a formação humana plena. A educação crítico-emancipadora busca formar cidadãos capazes de pensar criticamente sobre a realidade em que vivem, de questionar as desigualdades e injustiças existentes e de buscar alternativas mais justas e igualitárias. Esse tipo de

educação não se limita a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas visa a formação integral do ser humano.

Outra implicação do neoliberalismo para a formação humana é a ênfase na competitividade e individualismo em detrimento da cooperação e solidariedade. O modelo neoliberal enfatiza a competição como motor do desenvolvimento, levando à promoção de uma cultura do individualismo, da busca pelo sucesso pessoal e do desprezo pelos valores coletivos. Essa lógica se manifesta na educação através da ênfase no rendimento escolar, na busca por notas altas e na comparação entre os estudantes.

Um currículo organizado sob os preceitos neoliberais não contribui para uma formação crítico-emancipatória porque esses preceitos estão pautados em uma lógica mercadológica que prioriza a competição, a individualidade e a busca pelo sucesso pessoal, em detrimento da formação integral do sujeito e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse modelo, em que a escola é vista como uma empresa, cujo objetivo é formar indivíduos para o mercado de trabalho, com habilidades e competências voltadas para a produtividade e a eficiência, deixa-se de levar em conta as dimensões sociais, políticas e culturais da vida em sociedade. Assim, o estudo mostra que isso pode implicar em uma educação que não desenvolve o pensamento crítico, a reflexão sobre a realidade social e a capacidade de atuar de forma transformadora na sociedade.

Além disso, o currículo neoliberal tende a padronizar o conhecimento, valorizando conteúdos técnicos e pragmáticos em detrimento das questões sociais e culturais, e a reforçar as desigualdades educacionais, já que as escolas que oferecem uma formação voltada para o mercado são acessíveis apenas para aqueles que possuem mais recursos financeiros.

Não obstante, a lógica neoliberal desconsidera a diversidade cultural, desvalorizando as práticas e saberes locais em prol de um conhecimento universal, padronizado e homogeneizador, o que compromete a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa ênfase na competição e no individualismo acaba por reforçar as desigualdades e injustiças existentes na sociedade. Em vez de formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, a escola se torna uma mera reprodução das desigualdades sociais.

Por fim, as implicações do neoliberalismo para a formação humana na perspectiva crítico-emancipadora são profundas e negativas. A escola não pode ser vista como uma mera mercadoria ou como uma preparação para o mercado de trabalho, mas sim como um espaço de formação integral do ser humano, capaz de desenvolver a capacidade crítica e emancipadora dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa investigou as finalidades educativas escolares a partir do documento curricular para o Estado de Goiás para os anos finais do ensino fundamental. Apresentou como questão norteadora: Que finalidades educativas orientam o documento curricular para o ensino fundamental – anos finais e se estas finalidades possibilitam o processo de uma formação dos estudantes em uma perspectiva crítico emancipadora. A partir desse questionamento, o trabalho identificou e analisou as finalidades educativas a partir do currículo definido para os anos finais do ensino fundamental, observando se o que está proposto contribui para uma formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Para essa investigação estabeleceu-se como objetivo geral compreender as finalidades educativas que orientam as políticas da educação brasileira, da década de 1990, especialmente as políticas que norteiam o documento curricular para o ensino fundamental – anos finais, bem como suas influencias no processo de formação dos estudantes. Como objetivos específicos a pesquisa se propôs: a) conhecer e apreender os princípios das finalidades educativas escolares a partir da década de 1990, que orientam as políticas educacionais brasileira, ressaltando os impactos que podem ser ocasionados na educação pública; b) identificar e descrever a influência do neoliberalismo na educação pública goiana e analisar as finalidades educativas escolares para a construção de uma escola justa; c) analisar o documento curricular para os anos finais do ensino fundamental e suas implicações na formação dos estudantes em uma perspectiva crítico emancipadora.

A pesquisa constatou que a sociedade atual presencia os impactos do neoliberalismo, impulsionados pelos efeitos da globalização nas várias políticas sociais e, dentre elas, se encontra a educação. Sua doutrina possui raízes históricas e afetam as políticas públicas educacionais na medida em que as reformas educativas são pautadas em agendas globais de cunho financeiro e mercadológico.



Os documentos norteadores, os materiais didáticos escolhidos, os sistemas de avaliação estabelecidos, tudo passa a ser pensado a partir das definições das finalidades educativas escolares, em que se busca compreender o papel da educação e da escola para os alunos da rede pública de ensino.

Nessa perspectiva, em uma sociedade capitalista neoliberal fomenta-se uma educação que contemple finalidades que atendam aos setores empresariais, que veem na educação pública uma grande oportunidade de difundir e implantar seus ideais de maneira a expandir cada vez mais seus negócios e lucrar com os recursos financeiros dos governos ao definir a pauta de administração e gestão da educação mercadológica, pensada e pautada nos interesses do capitalismo.

A educação, na atualidade, tem sido vista como objeto de compra e venda pelos grandes grupos privados educacionais, que têm poder significativo no desenvolvimento das políticas públicas educacionais que nortearão a educação no Brasil. O objetivo é claro: manter as classes baixas presas em um sistema educacional que as prepare para o trabalho, para servir as classes dominantes.

A distinção educacional é clara. Enquanto a alta burguesia recebe uma educação crítica, emancipatória e integral, o restante da sociedade padece com uma educação que inibe o pensamento crítico e fomenta o desenvolvimento de habilidades e competências, que, no fundo, só atendem ao capitalismo e a esse sistema de produção excludente.

A presente dissertação discorreu sobre essas questões a partir da análise de dois documentos norteadores: a BNCC, em nível nacional e o DC-GO, em nível estadual. Com base neles, foi possível perceber que, em teoria, muitos dos princípios que estabelecem uma educação crítica emancipatória foram citados. Os dados analisados até agora sugerem um esvaziamento social e cultural nos dois currículos, nos quais o foco nas habilidades e competências garante a perpetuação desse sistema de produção capitalista, e que, na realidade, atua como ampliador de desigualdades sociais e educacionais.

Apesar do avanço observado no DC-GO em relação à BNCC, o currículo estadual de Goiás segue abordando o conhecimento de forma fragmentada, deixando de lado a importância de uma educação verdadeiramente interdisciplinar e emancipatória. O currículo também não discute de forma suficiente as múltiplas realidades vivenciadas pelos estudantes, deixando de fomentar a articulação de diferentes saberes e experiências.

Sem perder de vista o questionamento fundamental de Young (2017), “*para que servem as escolas?*”, é preciso considerar ainda a função da escola para os filhos da classe trabalhadora, isso na perspectiva da educação escolar pública, que é incomparável a realidade da educação escolar da rede privada.

Ao se considerar os anos finais do ensino fundamental, pensando no currículo, nos conteúdos, nos conhecimentos produzidos historicamente e cientificamente pela humanidade, que ao mesmo tempo é produtora e produto desses conhecimentos da sociedade, há uma infinidade de conceitos e conteúdos que estão sendo banalizados em decorrência de uma proposta curricular mercadológica, conseqüentemente criando uma escola subalternizada, enquanto empresa, frente a uma escola ampla, a uma escola que promova a emancipação, uma escola que diminua as desigualdades sociais, uma escola que seja justa na transmissão de conhecimento.

Para uma educação crítica e emancipadora é fundamental que o estudante se aproprie dos conhecimentos acumulados historicamente e cientificamente. Uma escola para a emancipação, para a autonomia, para a cultura, para a arte, para a educação física, para uma educação ampliada e não apenas para a preparação para avaliações em larga escala. A escola, na visão crítica e emancipatória, é essa que possibilita a apropriação dos conhecimentos necessários a uma educação ampla, de formação integral.

Por fim, compreendeu-se por meio desta pesquisa que o DC-GO, em específico, carece de instrumentos que fomentem a discussão política e atue como elemento chave na construção de uma educação integral, reflexiva e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; SEVERINO, Jorismary Lescano. “Terceiro setor” e educação: configurações, impasses e perspectivas. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2, São Paulo, 2011. **Anais**. São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0060.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- ARANTES, Rafael de Aguiar; PEREIRA, Carla Galvão. Gramsci e o sentido da política: materialismo histórico, recusa dos dogmas economicistas e das ilusões “ideologistas”. **Prelúdios - Revista Discente do PPGCS-UFBA**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2014. DOI: 10.9771/revpre.v2i2.14203. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistapreludios/article/view/14203>. Acesso em: 7 maio 2023.
- BANCO MUNDIAL. Who we are? **The World Bank**, Washington/DC, ©2023. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: DOI 10.5216/rir.v1i16.29044. Acesso em: 4 maio 2022.
- BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, jun./ 2003. pp. 125-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000200007>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 172 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 06 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE – Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-aco-es-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>. Acesso em 05 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 126p.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Revista Aurora**, Marília-SP, ano II, v. 2, n.1, dez./2008.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de; BENTO, Elaine Gonçalo. Teoria bourdieusiana para o estudo das desigualdades educacionais e sociais. **Revista Fórum Identidades**, v. 33, n. 1, p. 157-172, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/15502>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CARVALHO, Thaís Carneiro; DEROSI, Caio Corrêa; FONSECA, Karla Helena Ladeira. Educação emancipatória: uma aproximação entre os conceitos de Paulo Freire e István Mészáros. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), v. 23, n. 2, p. 405-424, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n22021p405-424>. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16010>. Acesso em: 7 maio 2023.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Sobre. **CEPAL**, Santiago de Chile, 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/sobre>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: a fantasia da transparência e do controle. In: CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea.** São Paulo: Cortez Editora, 2020, p. 73-80.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Abril Cultrix; Brasiliense, 1984.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-  
vos! **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-22, 22 jul. 2022.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 maio 2023.

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

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13791678>. Acesso em: 02 maio 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. As agências multilaterais de financiamento e as políticas educacionais dos países em desenvolvimento: análise do Banco Mundial e da UNESCO. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1121-1146, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O Banco Mundial e a política educacional brasileira: os empréstimos para o ensino fundamental e médio nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 1093-1121, 2004.

FERNANDES, Rubem Ceza. **Privado porém Público**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FRANCISCO, Belito Vasco. A educação no neoliberalismo: problema ou solução de desenvolvimento das sociedades? **Revista Paranaense de Filosofia**, Paraná, v. 2, n. 1, p. 152 – 169, jan./jun., 2022.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica**: qualidade na aprendizagem, Florianópolis, [s.l.: s. n.], 2013. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf). Acesso em: 04 abr. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – ampliado**. Goiás: Secretaria de Estado da Educação; União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019. Disponível em: [https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df.pdf?\\_ga=2.114820932.276497606.1619452211-1954095212.1606217088](https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df.pdf?_ga=2.114820932.276497606.1619452211-1954095212.1606217088). Acesso em: 5 jan. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JUBÉ, Milene de Oliveira Machado Ramos; CAVALVANTE, Claudia Valente; CASTRO, Claudia Maria Jesus. Violência simbólica para Pierre Bordieu: a relação com escola contemporânea. **I Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar**, Mineiros-GO, jun. 2016. Disponível em: <https://www.unifimes.edu.br/ojs/index.php/coloquio/article/view/68>. Acesso em: 05 maio 2023.

LAVAL, Christian. **A Escola não é Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Educação e capitalismo: desvendando o mito da neutralidade. In: SILVA, T.T. (org.). **O que produz e o que reproduz em educação**. 8. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LENOIR, Yves. et al. As finalidades educativas escolares: esclarecimentos conceituais. In: LENOIR, Y. et al (org.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa: didática e currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos. *et al.* (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. [Ebook] Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/imagem/Pdf\\_fichatecnica/Pdf\\_fichatecnica.pdf](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/imagem/Pdf_fichatecnica/Pdf_fichatecnica.pdf)

LIBÂNEO, José Carlos. 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. A.; CUNHA, C. **Educação Básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-88.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2007. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Qualidade**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. *On-line*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/qualidade/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17. 2012. pp 621-626.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. pp.11-36.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A OCDE e o Brasil: Uma relação mutuamente benéfica. **OCDE**, [S.l.], [2023?]. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ORTIZ, Renato. (org). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

PAES, Luciane Rocha; MONTEIRO, Alcioni da Silva; VINENTE, Neila Gonçalves; ALMIEIRA, Janilda Aragão; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Uma reflexão pertinente sobre a teoria crítica do currículo. **V Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Pernambuco - PE, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

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, José Carlos. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREIRAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. (orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:**

uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** (ensaios), Botucatu, v. 1, ago./1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 02 maio 2023.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny. **Políticas curriculares do Estado Brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014. Disponível em: Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1760> Acesso em: 04 out. 2022.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. **A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. 121 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 105p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

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

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/19539/mod\\_resource/content/2/CHY%20-%20Sen%20-%20Aula%208.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/19539/mod_resource/content/2/CHY%20-%20Sen%20-%20Aula%208.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

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

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014, p. 21-45.

SILVA, Albany Mendonça; GOMES, Carla Rezende. Neoliberalismo, terceiro setor e educação: os dilemas do voluntariado na educação. **V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, São Cristóvão-SE, set./2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10513/8/28.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 jun. 2022.

SILVA, Simonia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em goiás**. 2014. 249 f. Tese



(Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Mirela Máximo Bezerra; OLIVEIRA, Maria Elyara Lima de. Neoliberalismo, educação básica e avaliações externas: desafios para a escola democrática Brasileira. **VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Fortaleza - CE, 2019.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Orgs.). **BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: [https://www.editorafi.org/\\_files/ugd/48d206\\_ebfad3afbe96442880041cceed90e5e6.pdf](https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_ebfad3afbe96442880041cceed90e5e6.pdf). Acesso em: 05 maio 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Sobre a UNESCO no Brasil. **UNESCO**, Brasília, mar./ 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia/about>. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. “Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación”. In: **Anais da Oficina de Información Pública para América Latina y Caribe**, [S.l.: s.n.], 2001. Disponível em <http://www.iesalc.org>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Sobre o UNICEF. **UNICEF**, Brasília/DF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 18 jul. 2023.

YVGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 jun. 2022.