



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

JANE PEREIRA CAMARGO E SILVA

**AS REFORMAS EDUCATIVAS DO ESTADO DE GOIÁS: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES (DC-GO) DO
ENSINO FUNDAMENTAL – II NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

**INHUMAS - GO
2022**

JANE PEREIRA CAMARGO E SILVA

**AS REFORMAS EDUCATIVAS DO ESTADO DE GOIÁS: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES (DC-GO) DO
ENSINO FUNDAMENTAL – II NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Inhumas - FACMAIS, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucineide Maria de Lima Pessoni.

**INHUMAS - GO
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

S586r

SILVA, Jane Pereira Camargo e
AS REFORMAS EDUCATIVAS DO ESTADO DE GOIÁS: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES (DC-GO) DO
ENSINO FUNDAMENTAL – II NO CONTEXTO NEOLIBERAL. Jane
Pereira Camargo e Silva. – Inhumas: FacMais, 2022.

196 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Neoliberalismo; 2. Educação; 3. Finalidades Educativas; 4.
Habilidades e Competências; 5. Conhecimento Emancipatório. I. Título.

CDU: 37



**AS REFORMAS EDUCATIVAS DO ESTADO DE GOIÁS: UMA ANÁLISE CRÍTICA
DAS DIRETRIZES CURRICULARES (DC-GO) DO ENSINO FUNDAMENTAL – II NO
CONTEXTO NEOLIBERAL**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 15 de
dezembro de 2022.**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI
 Data: 26/12/2022 23:45:11-0300
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^ª. Dr^ª. Lucineide Maria de Lima Pessoni
 Presidente da Banca
 Faculdade de Inhumas - FacMais

Documento assinado digitalmente
 MARCELO MAXIMO PURIFICACAO
 Data: 26/01/2023 14:41:44-0300
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^º. Dr. Marcelo Máximo Purificação
 Membro Convidado Interno
 Faculdade de Inhumas- FacMais

Documento assinado digitalmente
 ANDRE LUIZ ARAUJO CUNHA
 Data: 23/01/2023 09:23:44-0300
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. André Luiz Araújo Cunha
 Membro Convidado Externo
 Instituto Federal Goiano - IFGoiano

Ao meu grande PAI, Sílvio de Camargo, homem justo, honesto e amoroso, que sempre acreditou na educação como caminho para uma vida digna. Investiu em mim enquanto viveu, e tanto fez pela minha formação escolar. Obrigada por ter sido você, meu pai. Eu serei eternamente grata por sua vida e pelo amor e dedicação por mim. Te amo eternamente!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, principalmente e primeiramente, a Deus, pois somente ele é o senhor capaz de ungir com sabedoria, iluminando os pensamentos e os caminhos a serem percorridos, especialmente nas horas de leitura e compreensão dos textos. Obrigada Senhor, pela dádiva da vida e da inteligência.

À professora doutora Lucineide Maria de Lima Pessoni, que me orientou durante todo o processo da elaboração da dissertação, por todas as contribuições no meu processo formativo. A todos os professores do programa, pelas valiosas contribuições durante o andamento do mestrado. Aos professores doutores Marcelo Máximo da Purificação e André Luiz Araújo Cunha que não mediram esforços para fazer parte da Banca de Qualificação e Defesa, e principalmente pelas riquíssimas contribuições.

A toda equipe da FACMAIS, em especial à secretária professora mestra Katielly Vila Verde que sempre nos atendeu prontamente e com grande alegria.

Quero destacar e agradecer, pelo incentivo e por acreditar no meu potencial, às minhas queridas amigas Fabiane Cordeiro e Mauricélia Cândida, com as quais pude contar nos momentos de grandes preocupações e dúvidas. A todos os colegas da escola na pessoa da Diretora Glacilda, que me compreendeu e ajudou nos momentos de ansiedade pelo término dessa pesquisa. E principalmente à minha mãe que me acompanhou durante todo o processo, ajudando em todos os aspectos, mas, principalmente com a água e o café que sempre foram meus parceiros nos momentos de leitura e escrita que muitas vezes ultrapassaram os limites do dia. Momentos solitários nos quais tive a companhia somente da noite e das minhas pupilas Luma e Illa, minhas gatinhas.

Ao meu paizinho que já não está mais no meio de nós, mas tenho certeza está tão feliz ou mais que eu, com relação à essa conquista.

Aos meus preciosos e amados filhos, Gustavo e Gabriel, que sempre estiveram presentes em minha vida, me compreendendo e ajudando nos momentos difíceis em que não dispunha de tempo para fazer companhia e dar a atenção necessária a eles. Ao meu querido e único irmão, João Batista Camargo, pelo carinho, e apoio e também em especial ao meu ex-companheiro de jornada Eusmar, que também sempre incentivou e ajudou quando possível.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico - PPGE da Faculdade de Inhumas - FACMAIS com o título Reformas educativas do ensino fundamental II no estado de Goiás. O problema que deu origem à pesquisa foi: Que finalidades educativas norteiam a proposta curricular do ensino Fundamental II do estado de Goiás (DC-GO) em contexto neoliberal? O objetivo geral da do estudo é: compreender o contexto histórico, político, social e econômico das reformas educacionais no Brasil e no estado de Goiás, bem como, suas influências na determinação das finalidades educativas da DC-GO do ensino fundamental II. E, os objetivos específicos: investigar o contexto histórico, político e econômico das reformas educativas no Brasil, a partir da década de 1990, sob influência neoliberal; discutir como as políticas neoliberais interferem na construção das diretrizes curriculares do estado de Goiás (DC-GO) do ensino fundamental II; identificar e analisar as concepções e finalidades educativas na DC-GO, cotejadas com as teorias críticas de currículo. A pesquisa ancorou-se na metodologia de revisão bibliográfica com base em teses, dissertações e trabalhos publicados em livros e revistas. Foi feita, ainda, uma análise documental: BNCC, DC-GO Ampliado. Os principais autores que fundamentaram a pesquisa: Tristão (2011), Mészáros (2009), Frigotto e Ciavatta (2003), Holanda, Freres e Gonçalves (2009), Gusmão (2013), Libâneo, Freitas e Silva (2018), Contreras (2002), Saviani (2005), Dias (2010), Freitas (2018), Chauí (2016), Marcuse (1973, 1999), Silva e Neto, (2020), Silva (2010), Schlegel (2021), Berstein (1996), Libâneo (2022), Pessoni (2018), Limonta e Silva (2021), Mészáros (2011), Gusmão (2013), Young (2007), Adorno (2022), Viana (2005). Fundamentado nesse referencial teórico o trabalho apresenta reflexões sobre as finalidades educativas constantes nos documentos normativos educacionais sob a influência dos organismos internacionais e do sistema econômico capitalista neoliberal que tem causado mudanças nas finalidades educativas, normatizando um ensino voltado para a pedagogia das competências, por meio de um currículo elaborado com a finalidade de atender aos anseios da classe dominante. Dessa forma, apostam no alinhamento entre currículo, planos de aula, metodologias, formação de professores e avaliações externas, com o intuito de promover ao aluno um maior e melhor treinamento no sentido de elevar as notas nas avaliações externas, deixando de lado um ensino voltado para a cidadania, a emancipação e ao desenvolvimento crítico intelectual. Diante dessa análise, é importante que a escola possa criar ações paralelas ao currículo no sentido de fazer prosperar um ensino voltado para um conhecimento poderoso e emancipatório do aluno.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Educação; Finalidades Educativas; Habilidades e Competências; Conhecimento Emancipatório.

ABSTRACT

This research was carried out within the scope of the Graduate Program in Education Academic Masters - PPGE of the Faculty of Inhumas - FACMAIS with the title Educational reforms of fundamental education II in the state of Goiás. The problem that gave rise to the research was: What educational purposes guide the curricular proposal of Elementary School II in the state of Goiás (DC-GO) in a neoliberal context? The general objective of the study is: to understand the historical, political, social and economic context of educational reforms in Brazil and in the state of Goiás, as well as their influences in determining the educational purposes of DC-GO in elementary school II. And, the specific objectives: to investigate the historical, political and economic context of educational reforms in Brazil, from the 1990s, under neoliberal influence; discuss how neoliberal policies interfere in the construction of curricular guidelines in the state of Goiás (DC-GO) for elementary education II; identify and analyze the educational concepts and purposes in DC-GO, compared with critical curriculum theories. The research was anchored in the bibliographic review methodology based on theses, dissertations and works published in books and magazines. A documentary analysis was also carried out: BNCC, DC-GO Extended. The main authors who supported the research: Tristão (2011), Mészáros (2009), Frigotto and Ciavatta (2003), Holanda, Freres and Gonçalves (2009), Gusmão (2013), Libâneo, Freitas e Silva (2018), Contreras (2002), Saviani (2005), Dias (2010), Freitas (2018), Chauí (2016), Marcuse (1973, 1999), Silva e Neto, (2020), Silva (2010), Schlegel (2021), Berstein (1996), Libâneo (2022), Pessoni (2018), Limonta e Silva (2021), Mészáros (2011), Gusmão (2013), Young (2007), Adorno (2022), Viana (2005). Based on this theoretical framework, the work presents reflections on the educational purposes contained in educational normative documents under the influence of international organizations and the neoliberal capitalist economic system that has caused changes in educational purposes, standardizing a teaching focused on the pedagogy of competences, through a curriculum designed to meet the wishes of the ruling class. In this way, they bet on the alignment between curriculum, lesson plans, methodologies, teacher training and external evaluations, with the aim of promoting more and better training to the student in order to raise the grades in external evaluations, leaving aside a teaching focused on citizenship, emancipation and critical intellectual development. In view of this analysis, it is important that the school can create parallel actions to the curriculum in order to promote a teaching focused on a powerful and emancipatory knowledge of the student.

Keywords: Neoliberalism; Education; Educational Purposes; Skills and Competencies; Emancipatory Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Políticas públicas, segmentos e ramificações.....	45
Figura 2 - Organograma do Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado)	121
Figura 3 - Discurso Pedagógico.....	142

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;

ANPUH – Associação de Pós-graduação de história;

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento;

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento;

BM – Banco Mundial;

BNCC – Base Nacional Comum Curricular;

CEBRASPE - Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos;

CEE- Conselho Estadual de Educação;

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho;

CNE -Conselho Nacional de Educação;

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação;

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação;

CPI - Comissões Parlamentares de Inquérito;

DC-GO – Ampliado - Documento Curricular para Goiás– Ampliado;

EAD – Ensino a Distância;

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio;

ESP – Escola Sem Partido;

FMI – Fundo Monetário Internacional;

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica;

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MEC - Ministério da Educação e Cultura;

NSE - Nova Sociologia da Educação;

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;

OMC - Organização Mundial do Comércio;

ONG - Organização não Governamental;

ONG - Organização Não-Governamental;

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;

PL - Projeto de Lei;

PNE – Plano Nacional de Educação;

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;

PROBNCC – Programa de Apoio a Implementação da Base nacional Comum Curricular;

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira;

TDIC – Tecnologias Digitais da Comunicação e Informática;

TDVs – Tecnologias Digitais Virtuais;

TPE - Movimento Todos Pela Educação;

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - O SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA E A INTERFERÊNCIA DOS IDEAIS NEOLIBERAIS NOS SEGMENTOS POLÍTICO, SOCIAL E CULTURAL	24
1.1 Contextualizando o sistema econômico capitalista.....	24
1.2 A crise do capital na visão de István Mészáros.....	28
1.3 O sistema capitalista e o neoliberalismo.....	39
1.4 Políticas públicas: qual a função perante a sociedade?.....	44
1.5 As mudanças no contexto econômico e o Sistema Educacional Brasileiro a partir da década de 1990	46
1.6 O declínio do binômio Taylorismo/Fordismo e a substituição do termo “qualificação” por “competências”	58
CAPÍTULO II – AS DIRETRIZES NEOLIBERAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	65
2.1. Influência da doutrina neoliberal no sistema educacional – a quem pertence a educação?.....	65
2.2. As mudanças educacionais impostas por uma política pública voltada para as finalidades mercadológicas. terceirização e privatização.....	69
2.3. Qualidade da educação: um slogan importante no discurso da reforma educacional.....	80
2.4. A influência da chamada “pedagogia das competências”	89
2.5. A estrutura do DC-GO Ampliado e a ideologia de um ensino fundamentado em “competências e habilidades”.....	96
2.6. O Homem unidimensional e a educação como interferente do processo de formação.....	102
CAPÍTULO III – ANÁLISE DAS FINALIDADES EDUCATIVAS NA DC-GO DO ENSINO FUNDAMENTAL II SOB O OLHAR DAS TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO.....	109
3.1 As concepções de ensino na Base Nacional Comum Curricular-BNCC.....	108
3.2 As Finalidades Educativas no Documento Curricular para GOIÁS – (DC-GO Ampliado).....	115
3.2.1 Objetivos da DC-GO Ampliado.....	121
3.2.2 A perversidade do ensino condicionado ao desenvolvimento exclusivo de habilidades e competências.....	127
3.2.3 As avaliações externas e o alinhamento com as Diretrizes Curriculares para Goiás (DC-GO	

Ampliado).....	129
3.3 Currículo e identidade: uma reflexão baseada nas teorias críticas do currículo.....	133
3.3.1 Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência.....	135
3.3.2 Uma abordagem sobre os principais curriculistas da teoria crítica: Apple, Giroux, Freire, Young e Bernstein.....	136
3.3.3 O Currículo Oculto: conceito, objetivo e finalidade.....	142
3.4 Por um currículo que possibilite a aquisição de um conhecimento poderoso e emancipatório.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	157
ANEXO I.....	168
ANEXO II.....	169
ANEXO III.....	170
ANEXO IV.....	181
ANEXO V.....	189

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como título - As reformas educativas do estado de Goiás: uma análise crítica das diretrizes curriculares (DC-GO) do ensino fundamental –II no contexto neoliberal e foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas (PPGE-FACMAIS), na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

O tema da pesquisa é: reformas educativas do ensino fundamental II no estado de Goiás. E, para realizar o estudo, estabeleceu-se como questão norteadora: Que finalidades educativas norteiam a proposta curricular do ensino Fundamental II do estado de Goiás (DC-GO) em contexto neoliberal? A partir dessa questão, realizou-se uma análise do Documento Curricular para Goiás - DC-GO Ampliado, norteado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um dos mais importantes documentos normativos que faz parte da reforma educacional proposta pelos organismos internacionais¹ e que vem acontecendo desde a década de 1990 sob forte influência do neoliberalismo. Nesse sentido, a pesquisa tem como recorte temporal a década de 1990 por ter sido um período de mudanças transformadoras nas políticas públicas educacionais causando grandes inversões nas finalidades educativas. Para isso, o estudo destaca como categorias de análise: Doutrina Neoliberal; Educação; Finalidades Educativas; Teorias de currículo; Habilidades e Competências; Conhecimento Poderoso e Emancipatório.

A pretensão em pesquisar a problemática das finalidades educativas na segunda fase do ensino fundamental surgiu da percepção de interferências dos ideais neoliberais que têm norteado as políticas públicas, dentre elas a educação. A pesquisa surgiu a partir da minha experiência enquanto professora da rede pública, que através de observações em reuniões pedagógicas, conversas de corredores, conselhos de classe e relatos de professores, pude perceber uma preocupação em relação ao direcionamento das aulas e da dinâmica da escola no que diz respeito ao tempo, espaço, currículo, conteúdos e metodologias que se dedicassem em atender as dificuldades e defasagens dos alunos.

Posto isso, observa-se que diante das dificuldades apresentadas nas escolas da rede

¹ Segundo Oliveira e Silva (2020, p.183), os principais Organismos Internacionais que propuseram reformas na educação na década de 1990 foram: Banco Mundial – BM; UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura; Organização das Nações Unidas – ONU. O Banco Mundial tornou-se, nos últimos anos, o organismo internacional de maior visibilidade no cenário educacional global, em grande parte, vai ocupar o espaço tradicionalmente atribuído a UNESCO agência da ONU especializado em educação (TORRES, 1997, p. 3). "A nível internacional, esse Banco é a maior fonte de conselhos sobre a política educacional e fundos externos para esse setor".

estadual de Goiás, foi elaborado o documento curricular para Goiás (DCGO) o qual deve ser seguido pela escola e, concomitante a ele e em atendimento às suas exigências, diversas ações da secretaria da educação tem mudado a rotina da escola com o intuito de focalizar as atividades realizadas no ambiente escolar para a preparação dos alunos para as avaliações externas.

Entretanto, o documento curricular tem finalidades educativas que nem sempre estão explícitas, o que revela a necessidade de estudá-lo para entender os interesses que definem as finalidades para a escola e orientam a prática de professores e gestores e, com isso, possibilitar a construção de estratégias que vão além da simples transmissão elementar de conteúdo, listas de exercícios e avaliações externas que já vem determinadas pelos documentos e controlados pela Secretaria de Estado de Educação.

O foco desta pesquisa é a segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano), pelo fato de ser uma etapa que abrange fases importantes na vida do aluno e que podem influenciar fortemente na aprendizagem. O primeiro fator determinante nesta aprendizagem está relacionado à fase da adolescência, etapa significativa para uma formação educacional e emocional que sugere uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Por meio da “Teoria da Periodização”, Elkonin (2017, p.149) afirma que, “a estratégia a ser adotada para organizar o sistema de educação e ensino das novas gerações em nosso país depende em muito da adequada solução do problema da periodização”.

Elkonin (2017, p. 169) ressalta que as etapas da primeira infância e adolescência são fundamentadas em um princípio único, incidindo em dois períodos unidos entre si, “a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. (...) e o da assimilação predominante”. Conforme o autor, a passagem de uma época a outra decorre da falta de equivalência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais as perspectivas desenvolveram-se. As passagens de um período a outro e de uma etapa a outra, dentro de um mesmo período, ainda carece de estudos mais aprofundados.

O segundo fator é a mudança na estrutura da rotina do aluno, uma vez que na etapa anterior (ensino fundamental I), os alunos convivem com uma professora única para todas as disciplinas, possibilitando vínculos mais estreitos até mesmo pela quantidade de tempo que passam juntos, o que promove uma perspectiva de segurança para ambos. Quando entram na segunda etapa do ensino fundamental se deparam com a múltipla regência com professores específicos por disciplina, o que pode causar uma sensação de medo, angústias e inseguranças aos alunos que pode refletir na aprendizagem.

Com relação ao processo de ruptura existente na transição das etapas que fazem parte da estrutura do ensino, Facci (2004, p. 66), ressalta o estudo de Elkonin e Leontiev, no qual afirmam que, “cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade”. Nesse sentido, a partir do desenvolvimento de suas atividades na vida real e concreta os sujeitos vão se adaptando e transformando à natureza criando objetos e elaborando formas para suprir suas necessidades que vão surgindo.

A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Ainda com base nos estudos de Leontiev, a autora enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade (FACCI, 2004).

Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo geral compreender o contexto histórico, político, social e econômico das reformas educacionais no Brasil e no estado de Goiás, bem como, suas influências na determinação das finalidades educativas da DC-GO do ensino fundamental II.

O recorte temporal estabelecido para esta pesquisa situa-se no contexto histórico que se dá a partir das mudanças mais significativas na educação através de reformas que se intensificaram a partir do ano de 1990 com a infiltração dos ideais neoliberais no país por meio dos organismos internacionais e que passaram a exigir políticas públicas que viabilizassem e contribuíssem com a melhora do sistema econômico capitalista. Conforme Oliveira e Silva (2020, p.183), no que se refere à relação do Banco Mundial com a educação, “em primeiro lugar, a educação deve ser concebida para satisfazer a crescente demanda por parte da economia, de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos”. A pesquisa se estende até os dias atuais perpassando e acentuando acontecimentos importantes como a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as Diretrizes Curriculares para Goiás – DC-GO Ampliado, sendo este último documento, foco dessa pesquisa.

A pesquisa tem como objetivos específicos:

- Investigar o contexto histórico, político e econômico das reformas educativas no Brasil, a partir da década de 1990, sob influência neoliberal;
- Discutir como as políticas neoliberais interferem na construção das diretrizes curriculares do estado de Goiás (DC-GO) do ensino fundamental II;

- Identificar e analisar as concepções e finalidades educativas na DCGO, cotejadas com as teorias críticas de currículo.

A análise da pesquisa se aproxima do método dialético por apresentar categorias de análise que envolvem o contexto social, histórico, político e econômico procurando compreender a historicidade e complexidade que envolve o objeto, com base nas categorias do conteúdo levantadas pela pesquisa que são trabalhadas no terceiro capítulo. A pesquisa apresenta uma natureza básica com abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e utiliza-se de procedimentos como: revisão bibliográfica na qual foram selecionados materiais relacionados ao assunto da pesquisa, com base em teses, dissertações e trabalhos publicados em livros e revistas. Realizou-se, ainda, uma análise de documentos, como: BNCC, DC-GO Ampliado, entre outros elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás com orientações e normativas que também possam subsidiar a pesquisa.

Esta pesquisa, portanto, apresenta um estudo teórico e histórico social do sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990, no sentido de evidenciar as finalidades educativas que orientam o ensino, sob a égide de um contexto social, político e econômico capitalista orientado pelo neoliberalismo e por políticas internacionais.

Dessa forma, o embasamento teórico que sustenta esta pesquisa e compõem os capítulos estão assim distribuídos:

No capítulo I, as abordagens sobre o capitalismo e o neoliberalismo fundamentam-se nos trabalhos de Figueira (2001) e Bresser-Pereira (2018). Com relação à crise estrutural do capital utilizou-se, especialmente, Mézáros (2009; 2011). Sobre a atuação do Keynesianismo no pós-guerra, destacam-se: Baruco (2005) e Hayek (1994). No que se refere ao surgimento do neoliberalismo, Tristão (2011), Araújo e Pereira (2018) e Anderson (1996). Quanto à questão das políticas públicas, Rua (2009) e Rua e Romanini (2013). Com relação às mudanças no contexto econômico e o sistema educacional a partir da década de 1990, Frigotto e Ciavatta (2003), Almeida Júnior e Almeida (2018), Delors (2000) e Florestan Fernandes (2016). Sobre a substituição do termo Qualificação por Competência, Holanda, Freres e Gonçalves (2009) e Abílio (2020).

Fundamentado nesses autores, o capítulo I demonstra de maneira sintetizada, uma explanação sobre o sistema capitalista, desde o início desse sistema, que foi estimulado pela decadência do sistema feudal, o surgimento das cidades e a criação da moeda, que, por sua vez, fomentou o surgimento da burguesia, modificando a organização econômica e social. Assim, o sistema capitalista passou por três fases, intituladas de capitalismo comercial,

capitalismo industrial e capitalismo financeiro. Esse sistema, desde que surgiu, vem passando por crises que exigem estratégias para sua reestruturação e consolidação de forma constante.

A crise do sistema capitalista é analisada por diversos autores; e, nesse trabalho priorizou-se a perspectiva de István Mészáros², uma vez que o autor tem uma relação mais estreita com as questões voltadas para a educação. Mészáros (2011) considera a crise do capitalismo como uma crise “estrutural do capital” pela ocorrência, sua continuidade e alternância, se mostrando longa e duradoura, sistêmica e estrutural. Nesse sentido, o autor faz uma crítica com relação às engrenagens que caracterizam o Sistema Simbólico que está formado com base no tripé: capital, trabalho assalariado e Estado.

Mészáros (2011) aborda também o fato de que o capitalismo não estabelece limites para sua expansão transformando-se em um processo incontrolável e destrutivo. Desse modo, o capitalismo é considerado como um sistema econômico que, mesmo após vários percalços, é o modelo econômico que predomina na maioria dos países do mundo e se consolida a cada dia. Percebe-se que esse movimento vem acontecendo devido a fatores diferenciados que incidem na estrutura do capitalismo desde o surgimento.

Diante dessas crises constantes do capitalismo, este estudo evidencia a que ocorreu no período pós-guerra e a atuação do Keynesianismo que ingressou no contexto como forma de estabilizar as recessões da crise, traçando um planejamento voltado para o crescimento e desenvolvimento dos países penalizados pela guerra. Após algum tempo, com a publicação da obra de Hayek (1944), “O Caminho da Servidão”, o Keynesianismo passou a sofrer ofensas e, ao mesmo tempo, houve um avanço do socialismo levando ao enfraquecimento do Keynesianismo e ao ressurgimento do capitalismo em uma vertente desenvolvimentista e social-democrática, se constituindo posteriormente em uma nova versão chamada “Capitalismo Neoliberal”. E, a partir de 1960, vários países foram aos poucos aderindo aos ideais neoliberais e implantando seus princípios teóricos.

A partir da imersão dos ideais neoliberais no sistema econômico capitalista, cujo contexto ainda se adaptava aos parâmetros do Keynesianismo foi aos poucos sofrendo modificações no intuito de se adequar à nova estrutura da economia, que passou novamente a ser capitalista, dessa vez com um diferencial, orientado pela doutrina neoliberal. E, nesse

² István Mészáros (1930-2017) nasceu em Budapeste, na Hungria. Gradou-se em filosofia na Universidade de Budapeste, onde foi assistente de György Lukács no Instituto de Estética. Deixou o país após o levante de outubro de 1956 e exilou-se na Itália, onde trabalhou na Universidade de Turim. Posteriormente, ministrou aulas em diferentes universidades do mundo. É reconhecido como um dos principais intelectuais marxistas contemporâneos e recebeu, entre outras distinções, o Deutscher Memorial Prize em 1970. É autor de várias obras importantes. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/> Acesso: 01 out. 2022.

sentido, o capitalismo se efetivou na sua primeira forma, chamada de “Liberalismo Econômico” com característica desenvolvimentista.

O Capitalismo Neoliberal foi sendo implantado por vários países, primeiramente pelo Chile, Inglaterra, entre outros que retardaram mais um pouco o processo de implantação, devido a certas resistências encontradas, mas que aos poucos foram também se adequando ao sistema capitalista neoliberal, como é o caso do Brasil, Alemanha, França, Itália e Estados Unidos.

Diante de uma nova parametrização delineada pelo sistema econômico capitalista neoliberal, as políticas públicas passaram a sofrer interferência dos ideais da doutrina neoliberal, uma vez que ela teria como função instituir normas que fortalecessem e consolidassem o sistema econômico. E, como alternativa para o fortalecimento do capitalismo neoliberal, as políticas públicas sociais vistas como promissoras, passaram a ser alvos de interferência e reformas. Inclusive as políticas públicas educacionais, que detêm um poder muito de grande de transformação na sociedade. E, nesse sentido, passou a ser utilizada como ferramenta importante para a transformação da sociedade a favor do ideário da classe dominante.

Diante desse contexto, conforme esclarece Anderson (1996), a partir da década de 1990 ocorreram mudanças significativas no contexto econômico e no sistema educacional brasileiro, que eram pontuadas como necessárias segundo os ideais neoliberais. O argumento para a implementação das mudanças era que houvessem outras formas de sustentação do capitalismo, que acontecesse uma intervenção consentida dos ideais neoliberais na sociedade em geral, de forma a assumir posicionamentos e finalidades com o intuito de realizar as reformas nas políticas públicas, inclusive no sistema educacional. Incursões estas que se dão através de organismos econômicos internacionais que orientam e normatizam as políticas de revitalização de um sistema econômico em crise. Tais participações vêm perpassando governos, que incluem os princípios neoliberais e seguindo as propostas de reformas com ações voltadas a atender as necessidades do sistema econômico em vigência.

Segundo Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), as reformas propostas pelo ideário neoliberal para o sistema educacional fazem parte das estratégias para que a educação caminhe de forma a atender as demandas do sistema econômico, elaborando ações que fortaleçam o sistema em crise. E, dentre essas ações propostas, se destaca a realização da - Conferência de Jomtien - em 1990, realizada com a participação de vários países, e posteriormente a criação da - Comissão Internacional liderada por Jacques Delors-, que instituiu o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o

século XXI - Educação um Tesouro a Descobrir. O relatório foi construído no período de 1992 a 1996, deliberado como documento, que instituiu os quatro pilares da educação (DELORS, 2000, p.89).

Segundo Delors (2000) e a equipe que fez parte da Comissão internacional, para dar resposta ao conjunto das suas incumbências a educação deveria preparar-se em torno de quatro aprendizagens basilares que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento. São eles: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

Com base nesse documento e em outros que foram sendo criados ao longo do tempo, sob a organização e a promoção dos organismos internacionais, as reformas nas políticas educacionais foram sendo realizadas. E, uma das mais significativas foi a implantação do ensino fundamentado em habilidade e competências, que está embasado e orientado no “Relatório Delors”. Esse documento, dentre suas diversas orientações, tem como objetivo trabalhar em comunhão com o sistema econômico com a finalidade de auxiliar na minimização da crise do capital.

Ainda com relação às mudanças nas políticas educacionais, pode-se destacar a trajetória de elaboração e aprovação do projeto da LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e as diversas estratégias utilizadas pelo setor econômico e pela base governamental para que esta não fosse aprovada em seu projeto original, por receio da referida Lei beneficiar demasiadamente aos interesses dos filhos da classe trabalhadora e deixar de fora os interesses do governo e de seus asseclas por uma educação mínima para os mais pobres, transformando todo o projeto original de modo a adequá-lo aos interesses neoliberais. A influência dos ideais neoliberais facilitado pelo processo de Globalização contribuiu de forma significativa para o fortalecimento das desigualdades sociais, uma vez que o sistema econômico favorece a classe dominante.

Diante desse contexto de reformas e transformações que o sistema de ensino vem passando, e já como fruto desse imperativo, este estudo destaca, também, o declínio do binômio Taylorismo/Fordismo e a substituição do termo “qualificação” por “competências”, que uma vez resgatado da história, passa a ser o termo mais usado na educação. Amplamente difundido por Phillippe Perrenoud³ (2000), dando segmento à proposta instituída pelo “Relatório Delors” que já havia estabelecido os “Quatro Pilares da Educação” como

³ Philippe Perrenoud, nascido em 1944. É doutor em Sociologia e Antropologia. Atua nas áreas relacionadas à currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Apesar de atuar nestas áreas, o autor não é um Pedagogo de formação. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud/> Acesso: 01 out. 2022.

norteadores para o processo educativo.

Fundamentado neste novo modelo de políticas públicas educacionais que estão pautadas no neoliberalismo, observa-se que o ensino passa a ser direcionado pela pedagogia das competências⁴. Sendo assim, ressalta-se que esse ensino passa a ser objeto de estudo e motivo de crítica pelos teóricos da educação, haja vista que se trata de um modelo que adequa as finalidades educativas para atender as necessidades do mercado e utiliza a educação como meio de disseminação de uma ideologia elaborada no sentido de alienar as pessoas para que elas compactuem, fortaleçam e sustentem as políticas atuais.

Ainda no sentido de apresentar os teóricos utilizados em cada capítulo deste estudo, o capítulo II discute sobre a influência da doutrina neoliberal no sistema educacional sob a perspectiva de Freitas (2018). No que se refere às terceirizações e privatizações, utiliza-se Gusmão (2013), Frigotto (1990), Mariani (2007), Freitas, Libâneo e Silva (2018), Lima, Oliveira e Batista (2016), Alvim (2004), Rossi e Pátaro (2020). Com relação à qualidade e os slogans do discurso da reforma educacional, o texto sustenta-se em Contreras (2002), Shiroma e Santos (2014), Ribeiro (2014), Limonta e Silva (2013), Freitas (2007), Libâneo (2013) e Holanda, Freres e Gonçalves (2009). Sobre a influência das pedagogias das competências, Bronckart e Dolz (2004), Libâneo (2012), Delors (2000), Torres (1996), Machado, Filho e Fernandes (2021), Berstein (2013), Saviani 2005 e Dias (2010). Com relação ao DC-GO Ampliado e a ideologia de um ensino por competências e habilidades, DC-Go Ampliado (2019), BNCC (2018), analisou-se sob a perspectiva de Freitas (2018) e Chauí (2016). E, sobre o homem unidimensional, Marcuse (1973, 1999), Soares e Oliveira (2019).

Nesse capítulo, o texto aborda questões relacionadas à interferência das políticas neoliberais na construção das Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás - DC-GO Ampliado (2019), em concomitância às reformas educacionais propostas pelos órgãos reguladores das políticas públicas da educação. Reformas estas que mudam a percepção da sociedade, por meio de um discurso ideológico do neoliberalismo que passa a visualizar a educação pela lente mercadológica. E, nesse sentido, passa a considerar a escola como empresa, que deve

⁴ Segundo, Holanda Freres e Gonçalves (2009, p.124), [...] a Pedagogia das Competências é um termo surgido no contexto da crise estrutural desse sistema, em decorrência de formação de um “novo” trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo qualificação. [...] o termo competências vem servindo ao capital como um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho e como justificativa para o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade, necessitando, por esse motivo, recorrer a programas assistencialistas. Como dissemos, o termo competências se ajusta à necessidade do capital de diminuir o trabalho vivo no processo de produção para aumentar a produtividade com menores custos, ganhando visibilidade no contexto de elevados índices de desemprego. Assim, de acordo com essa lógica, o conceito de competências pressupõe a integração entre formação e trabalho, valoriza as aptidões pessoais, os saberes-fazer gerais (saber dialogar, saber-negociar, saber-utilizar as diferentes tecnologias etc.)

exercer suas funções com base na concorrência, na competitividade, com ênfase nos resultados.

Dessa forma, seguir a parametrização do mercado e da livre concorrência é a proposta para que essa situação seja revertida, ou seja, alcançar uma melhor qualidade no ensino, que foi delineado pelo sistema econômico. E, para que esse objetivo seja alcançado, é proposta a privatização e a terceirização do sistema educacional, enfraquecendo o poder do Estado e fortalecendo a rede privada. Para que esses desdobramentos de fato aconteçam, e com a aprovação da sociedade, vem sendo desenvolvido uma política de divulgação através de slogans relacionados à má qualidade da educação e da necessidade de reformas no sistema de ensino para que essa situação seja transformada.

Nesse sentido, os serviços educacionais seriam transferidos para o domínio das empresas privadas nas quais há uma instituição de padrões de qualidade para que a educação também passasse a ser avaliada no intuito de elevar o seu índice de qualidade, de acordo com os padrões e as exigências das organizações internacionais. E, nesse sentido, aborda-se o conceito de qualidade que está posto à educação conforme os parâmetros voltados à empresa privada e ao setor econômico.

Um ensino voltado a priorizar a aplicação de um modelo elaborado de forma alinhada, para que o professor possa reproduzi-lo em sala de aula, em que o aluno irá percorrer todo o caminho traçado e, dessa forma, contribuir para “melhorar” a qualidade da educação. Isto porque, mesmo com toda a estrutura elaborada para o alcance dessa qualidade, não será garantia de sucesso, uma vez que não está sendo levado em conta a diversidade e a individualidade do aluno. E, considerando-se que a formação educacional interfere fortemente no processo de formação do caráter, neste estudo evidenciamos como todas essas mudanças que vem acontecendo no contexto atual, seja no econômico, educacional, vem influenciando na formação do sujeito voltado para a individualidade, para a competição em uma versão meritocrática e, principalmente, passando a agir de forma natural perante as barbáries que vem acontecendo com o ser humano.

Para compor o capítulo III o texto evidencia a BNCC e as concepções de um ensino voltado para uma base comum a todos fundamentada na pedagogia das competências. Para isso, o capítulo está pautado na própria BNCC (2018), em autores como Silva e Neto (2020) e Uchoa e Sena (2019). Com relação à análise da DC-GO Ampliado, DC-GO Ampliado (2019), BNCC (2018), Silva e Neto, (2020), Freitas (2018), Uchoa e Sena (2019) e Lima (2020). Sobre as Teorias Críticas do Currículo, Silva (2010), Poder 360 (2021), Schlegel (2021) e Berstein (1996). Com relação às finalidades educativas, Libâneo (2022), Pessoni (2018),

Limonta e Silva (2021), Mészáros (2011), Gusmão (2013) e Libâneo e Silva (2020); e, sobre a possibilidade de um ensino sustentado no conhecimento poderoso e emancipatório, Young (2007), Bianconi e Caruso (2005), Nosella (2005), Silva (2010), Boff e Zanette (2010), Adorno (2022), Viana (2005) e Neuvald e Collares (2018).

O conteúdo abordado no capítulo III consiste em uma análise da BNCC desde a sua concepção se estendendo a compreender as suas finalidades educativas, esclarecendo ainda sobre o contexto histórico que a mesma foi desenvolvida, dada à importância, uma vez que a mesma norteará a elaboração do DC-GO Ampliado pelo fato de assumir caráter de currículo institucionalizado. Nesse sentido, a BNCC definirá a criação de outros currículos não só com relação aos componentes curriculares, mas também às metodologias a serem utilizadas em sala de aula, de forma igual para todos, utilizando a mesma “grade curricular”, independente das especificidades de cada região.

Em seguida o texto apresenta uma análise da DC-GO no sentido de refletir sobre suas concepções de ensino. A análise é feita com embasamento teórico das teorias críticas do currículo, observando a questão das finalidades educativas no intuito de compreender melhor como identificá-las nos documentos norteadores da educação. Posteriormente é feito um estudo que sobre uma educação que vai além das necessidades básicas do currículo, analisando o papel da escola na sociedade e a possibilidade de um ensino poderoso⁵ de acordo com Michael Young⁶, conhecimento este que emancipa e prepara o indivíduo para agir de forma livre as ideologias postas na sociedade de um modo geral.

⁵ Conhecimento Poderoso para Young é aquele capaz de permitir ao aluno a compreensão do mundo em que vive. Segundo Young (2007, p. 1297), As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

⁶ Michael Young, professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres é um dos maiores expoentes da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE).

CAPÍTULO I - O SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA E A INTERFERÊNCIA DOS IDEAIS NEOLIBERAIS NOS SEGMENTOS POLÍTICO, SOCIAL E CULTURAL

Neste capítulo abordou-se de forma concisa o sistema econômico capitalista desde sua origem com o declínio do sistema feudal, passando pelas três fases denominadas de capitalismo comercial, industrial e financeiro. Observa-se, por meio dos aspectos apresentados que, desde sua origem, o capitalismo vem passando por crises de forma recursiva, às quais Mézáros chama de - crise estrutural do capital. Esse autor faz uma crítica com relação às engrenagens que caracterizam o sistema simbólico.

O texto evidencia a ação do Keynesianismo que atuou no período pós-guerra nos países capitalistas. Pontua-se que, por meio desse processo, houve uma decadência com o ressurgimento do capitalismo sob uma nova versão: o capitalismo neoliberal, que passou a interferir nas políticas públicas sociais, inclusive na educação, como forma de estabelecer uma parceria compelida, no intuito de fortalecer o sistema econômico através do incentivo às privatizações.

Nesse sentido, a partir da década de 1990, as políticas educacionais sofreram interferência de forma mais acirrada, com a influência dos organismos multilaterais por meio de reformas pautadas em resultado de conferências realizadas entre países capitalistas neoliberais, passando a assumir o controle da educação. Dentre essas conferências estão a de Jomtien, realizada em 1990, que deu origem ao Relatório Delors que norteou a preparação da BNCC. A elaboração e aprovação da LDB 9.394/96 que passou por caminhos tortuosos até chegar a seu final no qual atendeu aos ideais neoliberais e a implantação da Pedagogia das Competências.

1.1 Contextualizando o sistema econômico capitalista

Com a decadência do sistema feudal⁷, composto por nobreza, clero e servos, por volta do século XV, o capitalismo começou um processo gestacional com o aumento da população,

⁷ O feudalismo foi a forma de organização social e econômica instituída na Europa Ocidental entre os séculos V a XV, durante a Idade Média. Baseava-se em grandes propriedades de terra, chamadas de feudos, que pertenciam aos senhores feudais, e a mão de obra era servil (HIGA, 2022, online).

o surgimento das cidades e a criação da moeda que surgiu para facilitar o sistema de troca, predominante no feudalismo. Esses fatores propiciaram o surgimento das feiras livres, uma nova atividade comercial que passou a ser um espaço de comércio, ou seja, troca, compra e venda de mercadorias. Conforme afirma Figueira (2001):

Quando a sociedade feudal entra em crise, entra em crise a sua concepção religiosa que faz a existência humana derivar da vontade divina. (...) A nobreza, a classe dominante de então, aquela que em outras épocas dizia como era a vida e como ela devia ser conquistada, não conseguia agora, livrar-se das fantasias que toda classe decadente cria a respeito da existência real. Não podendo mais dirigir as forças sociais, pois estas já começam a tomar um rumo que contraria a sua existência como classe dominante, a aristocracia europeia repele a atividade produtiva como algo contrário à existência, confundindo, evidentemente, a sua existência com a existência geral de todos os indivíduos. (...) O que importa dizer aqui é que a aristocracia não estava mais em condições de dizer como a vida deveria ser (FIGUEIRA, 2001, p. 12).

Diante das considerações do autor, percebe-se que as transformações ocorridas na sociedade ao longo da história reverberam em várias dimensões - desde a econômica, cultural, religiosa, entre outros. No entanto, não há alterações no que se refere ao domínio de classe que permanece nas mãos dos que possuem dinheiro e poder, o que muda são apenas nomeações. Durante a permanência do feudalismo, a classe dominante era a nobreza e, em consequência da crise que assolou o sistema feudal, também perdeu a grande influência que exercia perante a sociedade.

Conforme explica Braudel (1987), com o surgimento e o crescimento das cidades medievais onde o comércio fundamentava-se na troca de mercadorias, houve um grande deslocamento da população das zonas rurais. Isso ocorreu no período dos séculos XIII e XV, e, em consequência dessa migração, foram surgindo as práticas mercantilistas, modelando uma aliança entre a classe dos comerciantes e a realeza. Desse movimento originaram-se os influentes estados europeus centralizados, os quais foram impulsionando a permuta universal e o surgimento dos grandes impérios coloniais que foram responsáveis por grandes transformações da modernidade.

Esses grandes impérios europeus passaram a integrar a história da humanidade e a economia global em um sistema unificado. Todo esse processo contribuiu para a consolidação da burguesia como classe hegemônica e, posteriormente, a eclosão da Revolução Industrial na Inglaterra. Em consequência desses acontecimentos, surgiram uma nova configuração de organização econômica e social, admitindo um movimento dos que passaram a desenvolver o comércio que, diferentemente do sistema feudal, se pautava no trabalho livre e assalariado. Todos esses fatores contribuíram para a decadência do feudalismo e conseqüentemente para o

surgimento do capitalismo.

Nesse sentido, o surgimento do capitalismo que em sua primeira fase foi denominado de “capitalismo comercial”, perdurou entre os séculos XV a XVIII. Nesse período, o sistema de produção era a manufatura em oficinas e os trabalhadores produziam para o comerciante manufatureiro que pagava um salário e fornecia as ferramentas e a matéria-prima para os trabalhadores. Nessa primeira fase do capitalismo não havia industrialização e o sistema ainda persistia, em grande parte, à base de trocas. Tinha como modelo econômico o mercantilismo⁸ no qual a riqueza era conservada apenas para redistribuição local e não para expansão e exportação para outros países. E, dessa maneira, os recursos das colônias eram explorados.

Após esta etapa do capitalismo surgiu uma nova fase do sistema econômico, chamada de “capitalismo industrial”. Esta segunda fase do capitalismo se deu entre o século XVIII e XIX e foi marcada por revoluções tecnológicas e políticas, como a Revolução Industrial⁹ e a Revolução Francesa¹⁰. O poder se concentrou nas mãos da burguesia nessa fase, que foi marcada pelo crescimento do comércio. A economia era fundamentada no liberalismo econômico¹¹, em que se defendia o poder do Estado mínimo e a não intervenção estatal na economia e, era amparado pela concepção de oferta e procura e na competição do mercado, que garantiria resultados satisfatórios para a sociedade. Surgiu então a terceira etapa do capitalismo, cuja denominação foi de capitalismo financeiro.

Na terceira fase do capitalismo, denominada de “capitalismo financeiro”, se inicia no século XX, depois do final da Segunda Guerra Mundial e perdura até hoje. Está ancorado nas leis das instituições financeiras e dos grandes grupos empresariais presentes no mundo todo. O capitalismo financeiro teve início com a união de bancos e empresas multinacionais¹² e

⁸ O mercantilismo foi o conjunto de práticas econômicas adotado pelas nações europeias entre o século XV e o século XVIII. Essas práticas econômicas são consideradas pelos historiadores como o estágio de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista (SILVA, 2022, online).

⁹ A Revolução Industrial foi o período de grande desenvolvimento tecnológico que teve início na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII e que se espalhou pelo mundo, causando grandes transformações. Ela garantiu o surgimento da indústria e consolidou o processo de formação do capitalismo (SILVA, 2022, online)

¹⁰ A Revolução Francesa foi um ciclo revolucionário de grandes proporções que se espalhou pela França e aconteceu entre 1789 e 1799. Foi inspirada nos ideais do Iluminismo e motivada pela situação de crise que a França vivia no final do século XVIII (SILVA, 2022, online).

¹¹ A teoria do liberalismo econômico surgiu no contexto do fim do mercantilismo, período em que era necessário estabelecer novos paradigmas, já que o capitalismo estava se firmando cada vez mais. A ideia central do liberalismo econômico é a defesa da emancipação da economia de qualquer dogma externo a ela mesma, ou seja, a eliminação de interferências provenientes de qualquer meio na economia (DANTAS, 2022, online).

¹² "Multinacionais, conhecidas também como transnacionais, são empresas com sua sede instalada em um país e que dispõem de várias filiais em outros países. Elas ampliaram a sua presença no espaço mundial após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando se consolidou o processo de globalização e houve o aperfeiçoamento dos meios de transporte e de comunicação, favorecendo os fluxos de informações, capitais e mercadorias. Foi nesse mesmo período que mais empresas desse tipo ingressaram no Brasil." Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/economia/empresas-multinacionais.htm>

transnacionais, cujo objetivo é a obtenção de lucros e o fortalecimento das práticas monopolistas. Este período vem sendo caracterizado pela alta concorrência internacional, monopólio comercial, desenvolvimento tecnológico, crescimento desenfreado das áreas urbanas e globalização. Também é um período marcado pelo grande crescimento das empresas que passaram a vender seu capital nas bolsas de valores, passando a partir de então produzir riquezas por especulação, chegando a um nível de acúmulo de capital nunca visto antes.

Conforme explica Bresser Pereira (2018):

O capitalismo profissional e o capitalismo financeiro-rentista são formações sociais mistas porque contêm elementos de dois tipos "puros" de sociedades - o capitalismo e o estatismo - e as respectivas classes sociais: a capitalista e a profissional. Enquanto o capital (a propriedade privada dos meios de produção) se mantém como relação produtiva básica, uma outra, a "organização", aqui entendida como a propriedade coletiva dos meios de produção pela classe profissional, tem hoje forte influência sobre a estruturação do capitalismo. Interessa-me saber como essas duas "lógicas" definidoras do capitalismo contemporâneo vêm se formando e modificando à medida que o desenvolvimento econômico aumenta permanentemente o excedente econômico, promove a divisão do trabalho e torna a sociedade moderna cada vez mais complexa. Interessa-me saber, ainda, por que o capitalismo profissional representou algum tipo de avanço, enquanto o capitalismo financeiro-rentista é claramente um retrocesso (BRESSER-PEREIRA, 2018, p.19).

De acordo com as percepções desse autor existem duas classes dominantes: a capitalista e a profissional ou tecnoburocrática. A classe capitalista é composta por empresários e rentistas e a classe profissional é composta pelos altos executivos e financistas. E, apesar das classes citadas dividirem entre si poderes e privilégios, suportam pressão constante das classes populares que, ao fim do século XIX e após grandes lutas, vem conquistando o apoio e, assim, transformaram a democracia em realidade nos países mais desenvolvidos.

Com relação à economia, percebe-se que Estado e mercado são as duas principais instituições coordenativas da produção e da classificação. Se houver organização da economia por meio do Estado e do mercado acontece o desenvolvimentismo, ou seja, o processo de industrialização e a superação da condição de subdesenvolvimento do país. No entanto, se o Estado se limitar a avaliar o direito de propriedade e os contratos, gerenciando bem a conta fiscal, encerra-se no liberalismo econômico. É importante ressaltar que o capitalismo começou desenvolvimentista, uma vez que todas as conflagrações industriais se deram no contexto do desenvolvimentismo.

Diante desse contexto no qual vem predominando o sistema capitalista, a crise do capital é presente durante todo o processo, alternando entre altos e baixos e buscando

alternativas e criando estratégias para sair dela, estabilizar-se e fortalecer-se perante a sociedade. E, para entender essa percepção de crises cíclicas, o pesquisador István Mészáros, dentre outros, faz um estudo com relação a essas instabilidades do capital, definindo-a como uma crise estrutural.

1.2 A crise do capital sob a perspectiva de István Mészáros

Para compreender os processos de crises do capital, alguns autores fazem uma análise referente à instabilidade do sistema capitalista e seu percurso. Dentre eles Alves¹³ (2011, p.8), que aborda essa questão afirmando que “cada crise financeira que se manifesta na temporalidade histórica do capitalismo global desde meados da década de 1970 expõe com intensidade candente a nova dinâmica instável e incerta do capitalismo histórico”.

Também pesquisa sobre a crise do capital, Netto¹⁴ (2012, p. 415) que afirma a existência de um “tipo de crise que o capitalismo experimentou integralmente, até hoje, por apenas duas vezes: a chamada crise sistêmica, que não é uma mera crise que se manifesta quando a acumulação capitalista se vê obstaculizada ou impedida”. Ela se desdobra abarcando todo um arcabouço do sistema de capital.

Evidencia-se, ainda, a análise realizada por Mészáros¹⁵ (2011) sobre a crise do capital e que, nesta pesquisa, foi utilizada como referência, uma vez que o autor está intimamente ligado às questões voltadas para o processo educacional e, como este estudo destaca a relação entre capitalismo e educação, optou-se por esta concepção. O autor destaca em seus estudos a crise na estrutura do capitalismo¹⁶, abordando as diversas tensões pelas quais o sistema econômico já passou e ainda vem passando.

Mészáros (2011) atenta para a questão de uma crise estrutural marcada por um contínuo de alternância que se mostra longa e duradoura, sistêmica e estrutural; crise esta que se estende até os dias de hoje em uma escala de época. Para esse autor esta crise está determinada a piorar de forma grave, abrangendo um grande contingente que abarca não

¹³ Giovanni Alves é professor livre-docente de sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, pesquisador-bolsista do CNPq, Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP, publicou entre outras obras, O Novo e Precário Mundo do Trabalho; Trabalho e Cinema – Vol. 1 e vol.2; Dimensões da Reestruturação produtiva e A condição de proletariado.

¹⁴ José Paulo Netto é professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil.

¹⁵ István Mészáros é professor emérito da Universidade de Sussex na Inglaterra. Filho de mulher operária. Mészáros começou a trabalhar como assistente de Georg Lukács.

¹⁶ De acordo com Mészáros (2011a, p.10) Capital e capitalismo são fenômenos distintos. O sistema de capital, antecede o capitalismo e tem vigência também nas sociedades pós-capitalistas. O Capitalismo é uma das formas possíveis da realização do Capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho do capital, que Marx denominava como Capitalismo pleno.

apenas o mundo das finanças globais, mas os domínios da vida social, econômica e cultural das pessoas.

As consequências das crises do capital vão provocando grandes mudanças na tentativa de reverter a situação. Entre essas providências tomadas pelo capitalismo, é possível citar a atuação das organizações internacionais nos países que estão mais profundamente em crise, de forma que estabelecem regras, mudanças e adaptações no sentido de serem seguidas, para que, em troca, recebam ajuda financeira. Os países em crise se tornam reféns dos que detêm o poder.

Ainda segundo Mészáros (2011), a crise estrutural revela-se em quatro temas basilares: primeiro, ela possui caráter universal, não se restringindo a uma esfera particular; segundo, a abrangência da crise estrutural é global, não se limita a poucos países; terceiro, mais do que circular, ela abrange uma escala temporal constante que não se recupera; e, por último, a crise possui um desenvolvimento rastejante, ou seja, choca com as alterações do sistema vistas no passado, embora reserve para o futuro grandes revoltas devido à constantes destruições dos aparatos de controle das contradições do capitalismo.

Uma das principais teses de Mészáros sobre a crise estrutural do capital fundamenta-se na crítica às engrenagens que caracterizam o que o autor chama de - sistema metabólico. De acordo com Mészáros (2011):

O Sistema Metabólico do capital tem seu núcleo formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionados, o que impossibilita a superação do capital sem a eliminação do conjunto dos três elementos que compreendem esse sistema. Não é suficiente, portanto, segundo Mészáros, eliminar um ou mesmo dois dos polos do sistema sociometabólico do capital, mas é imperioso eliminar os três pilares (MÉSZÁROS, 2011, p.11).

Segundo a afirmação do autor, não resolveria o problema acabar apenas com um lado desse tripé, seria necessária uma transformação de forma geral, ou seja, a eliminação do sistema econômico capitalista. Isto porque, conforme o autor, tanto o Estado como o capital possuem uma interdependência no alicerce material devendo abandonar sua diferenciação como um espaço neutro de intermédio para a solução das contradições do organismo. A classificação do Estado como esfera apaziguadora entre as frações produtivas, as incompatibilidades e as desordens existentes impedem sua visualização enquanto administrador que tem como função a reprodução do capital, uma vez que ocupa um papel importante na tríade que o sustenta, o sistema metabólico.

Compreendendo o capital como uma das bases do tripé do sistema metabólico, Mészáros (2017) explica a diferença entre capital e capitalismo:

Certamente precisamos dessa distinção (capital e capitalismo), não apenas para uma avaliação adequada sobre o que aconteceu na ex-União Soviética e no Leste Europeu, mas também para entendermos nossos próprios problemas e possibilidades de desenvolvimento. Porque o capital está no controle de todo o metabolismo social – enfaticamente caracterizado pelo próprio Karl Marx (1818-1883) nesse sentido, sendo chamado de sistema orgânico – e não apenas do metabolismo das instituições políticas. No entanto, o problema grave é que um sistema orgânico pode ser substituído com validade duradoura apenas pela alternativa historicamente sustentável e abrangente de outro sistema orgânico. Porque se o capital pode continuar no controle do processo de reprodução do metabolismo social, então é apenas uma questão de tempo para que o capital retome também o controle da dimensão política do sistema. A rapidez com que a restauração do capitalismo aconteceu em todo Leste Europeu – e na União Soviética, depois de setenta anos de Revolução Russa, com a transferência da propriedade do Estado para os bolsos dos chamados “oligarcas” – fala por si mesma e oferece uma lição óbvia para o futuro (MÉSZÁROS, 2017, online).

Segundo as constatações do autor, a restauração do capitalista em crise acontece com grande rapidez em alguns países. Isso nos leva a acreditar que apesar das crises, o sistema capitalista possui o poder de se reerguer, uma vez que vem se adaptando e criando novas formas para se fortalecer. E, o neoliberalismo, através de seu ideário, apresenta no contexto atual como sendo uma das mais importantes fortalezas que faz com que o capitalismo se sustente. Segundo Mézáros (2011, p.11) “[...] o Sistema de Capital, por não ter limites para sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva”. Esse sistema busca a expansão sem limites e de maneira desmedida a procura de mais valor, e é destrutivo pelo processo no qual se fundamenta de abundância desnecessária e descartabilidade, tornando o sistema de capital no limite e incontrolável.

Nesse sentido, com a desarmonia entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humanas e a direcionada para a auto reprodução do capital, intensifica-se de forma demasiada as consequências destrutivas que colocam em risco o futuro da humanidade. Duas dessas várias vertentes são: a precarização estrutural do trabalho e a destruição da natureza. E, para o sistema as práticas destruidoras são justificadas em nome da lucratividade do produto. Conforme Mézáros (2011):

A imensa expansão especulativa do aventureirismo financeiro – sobretudo nas últimas três ou quatro décadas – é naturalmente inseparável do *aprofundamento da crise dos ramos produtivos da indústria* assim como das resultantes perturbações que surgem com a absolutamente letárgica acumulação de capital (na verdade, acumulação fracassada) no campo produtivo da atividade econômica. Agora inevitavelmente, também no domínio da produção industrial a crise está ficando muito pior. Naturalmente a consequência necessária da crise sempre em aprofundamento nos ramos produtivos da “economia real” [...] é o crescimento do desemprego por toda a parte numa escala assustadora, e a miséria humana associada (MÉSZÁROS, 2011, p.14).

Diante da afirmação do autor é possível relacionar ao atual contexto, em que o mundo vem passando por uma situação bastante vulnerável em decorrência da crise pandêmica, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus. Essa vulnerabilidade não é apenas de ordem biomédica e epidemiológica, mas também vem repercutindo e causando impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. E, esse fator relacionado à pandemia vem contribuindo imensamente com o distanciamento das classes sociais, uma vez que houve um aumento grande no desemprego, fazendo com que as pessoas além de ficarem doentes, passassem a fazer parte de um grupo que necessitava de ajuda voluntária para a sobrevivência.

De acordo com a pesquisa de Alpino *et al.* (2020), com relação às ações no combate à pandemia:

No Brasil, uma das principais medidas foi o isolamento social, sendo alvo de debates em função das repercussões econômicas, sociais e psicológicas e colocado em prática em distintos graus entre os estados e municípios brasileiros. A postura cética de autoridades, como a do Presidente da República, que não acredita na eficácia dessa medida no controle da pandemia com um discurso divergente dos ministros da saúde, além da falta da adoção de ações convergentes com critérios comuns pelos entes federados em relação ao isolamento social, a troca de dois ministros da saúde e a ausência há mais de 40 dias de um ministro efetivo podem afetar a eficácia dessa medida de combate à pandemia e a adesão da população. Outro ponto a ser discutido é que mesmo o isolamento sendo uma medida necessária, este não pode estar submetido à lógica econômica, devendo estar atrelado à garantia dos direitos humanos. Nesse sentido, os desafios são maiores num país como o Brasil, pois pouco se sabe sobre as características de transmissão num contexto de desigualdade social e demográfica, com condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso regular à água, em situação de aglomeração, alta prevalência de doenças crônicas, com inúmeras violações de direitos humanos. Entre eles, está o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e a concretização da segurança alimentar e nutricional (ALPINO *et al.*, 2020, p.2).

Essas atitudes oriundas do governo federal deixam claro o descaso com a saúde pública e principalmente com a vida do ser humano. Isso ficou evidenciado nas situações em que, diante de uma situação catastrófica de pandemia global, no Brasil, o sistema econômico se sobrepôs às ações preventivas que estavam na pauta dos profissionais da saúde, causando uma frenagem principalmente nas ações de combate e enfrentamento à doença. Conforme as considerações supracitadas, houve um grande desrespeito e violação dos direitos humanos, principalmente com relação ao incentivo para que a população voltasse a seus postos de trabalho e ficassem à mercê do vírus, sem antes terem sido imunizados através da vacina.

Com relação à cobertura vacinal, após explanação do contexto pandêmico, Bisol¹⁷

(2020) alerta com relação à aquisição das vacinas contra a Covid, evidenciando que é responsabilidade do governo e um direito do cidadão amparado pela Constituição Federal. Nesse sentido, Bisol (2020) destaca que:

Os políticos brasileiros devem estancar imediatamente essa escalada insana de politização da vacina para a Covid-19, assumindo o compromisso maior com a sociedade e se unindo em torno do objetivo comum da imunização. Para tanto, precisam responder à necessidade urgente de prover os gestores da saúde com as ferramentas e os recursos necessários ao desenvolvimento de uma imensa e desafiadora logística de vacinação em massa da população. A expectativa é no sentido de que o governo federal assumira a liderança no processo de vacinação, adotando as vacinas por se mostrarem seguras e comprovadamente eficazes, com a aprovação técnica dada pela Anvisa. Isso irá evitar que se crie um consórcio de governadores para conduzir o processo, em rota de colisão com o governo federal. Sem dúvida alguma, será imperdoável as autoridades públicas negligenciarem seus deveres nesse momento crucial da pandemia e, pior ainda, por obstáculos ao uso de qualquer uma dessas vacinas, seja qual for, por questões de natureza ideológica ou por eventuais interesses eleitorais. Cabe aos órgãos de controle fiscalizar essa situação explosiva com diligência, aplicando os rigores da lei tanto no âmbito criminal como administrativo: não devemos olvidar que a pandemia da Covid-19 está juridicamente qualificada como emergência em saúde pública nacional, o que impõe gravíssimos deveres às autoridades políticas e administrativas (BISOL, 2020, p.195/196).

Mesmo diante de possíveis penalizações com relação à não aquisição das vacinas, o governo federal ainda dificultou o processo de compra, fazendo com que houvesse uma grande demora para iniciar a vacinação, causando a morte de inúmeras pessoas. Famílias perderam seus entes queridos, muitos eram responsáveis em prover o sustento para a casa; o que poderia ter sido evitado em parte se a vacina tivesse sido providenciada de forma mais eficiente, vidas ceifadas poderiam estar vivas. Conforme descreve Accioly (2021, online), sobre relatos feitos durante a Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI) da Covid:

O presidente da empresa na América Latina, Carlos Murillo, confirmou a demora para a negociação das vacinas por parte do governo brasileiro. Segundo ele, a Pfizer fez três ofertas ao Brasil em agosto de 2020. Elas previam a entrega de até 70 milhões de doses ainda no ano passado. O Brasil começou a imunização contra o coronavírus em janeiro de 2021 com a vacina CoronaVac, produzida pelo Instituto Butantan. O diretor do Butantan, Dimas Covas, foi o último a depor na primeira fase de investigações. Ele disse ter feito a primeira oferta de vacinas contra a covid-19 ao Ministério da Saúde em 30 julho de 2020, mas — assim como a Pfizer — também ficou sem resposta. Seriam 60 milhões de doses, entregues no último trimestre daquele ano. Segundo Covas, o Brasil poderia ter sido o primeiro país a iniciar a vacinação.

Tais irregularidades foram levantadas nos relatos de envolvidos durante os seis meses

¹⁷ Doutor em Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil; Promotor de Justiça, Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, Brasília, DF, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9246-6147>.

de CPI, no entanto, mesmo ficando clara a irresponsabilidade do governo federal quanto a esse caso, nada foi feito. A CPI foi arquivada e tudo acabou em “PIZZA”¹⁸.

Nesse contexto, a classe dominante nos segmentos de dinheiro e poder, passaram a subsidiar as necessidades da sociedade por meio de investimentos em recursos necessários para a amenização dos problemas. E, de forma imediata ou posteriormente, haverá um ressarcimento no qual essa classe permanecerá com mais dinheiro e poder, se expandindo cada vez mais, assim como vem acontecendo desde o início do sistema capitalista. E, nesse sentido, o governo federal através de um Projeto de Lei - PL, liberou R\$ 1,3 trilhão do Tesouro Nacional para combate ao coronavírus:

Um projeto de lei do senador Humberto Costa (PT-PE) autoriza a União a aplicar R\$ 1,3 trilhão no combate ao coronavírus. De acordo com o PL 875/2020, o Poder Executivo pode usar todo o superavit financeiro registrado no Tesouro Nacional em 31 de dezembro de 2019 nas ações de enfrentamento à covid-19 (AGÊNCIA SENADO, s.p.).

No entanto, o site Auditoria cidadã da dívida (2020), destaca que, “bancos recebem R\$ 1,2 trilhão do Banco Central, mas só 4% disso vira aumento de empréstimos para pessoas e empresas”. E, mais uma vez, diante de um sistema econômico em crise, o governo federal sob a égide do sistema capitalista neoliberal, injeta fortunas nos bancos em decadência com o intuito de “salvá-los”, utilizando de um discurso falso, voltado para uma ação que beneficiaria as pequenas empresas e o cidadão civil de uma crise causada pela pandemia. A reportagem afirma ainda que:

Apesar dos bancos terem recebido do Banco Central em março R\$ 1,2 trilhões adicionais para emprestar a pessoas e empresas, de março a maio eles apenas aumentaram as suas concessões de empréstimos em R\$ 50,4 bilhões, em relação ao mesmo período de 2019. Ou seja, apesar de todo este volume adicional de recursos entregue pelo Banco Central, e apesar da crescente necessidade por mais financiamentos em um cenário de forte crise, nestes 3 meses os bancos mantiveram praticamente o mesmo patamar de financiamentos do ano passado, com um aumento de apenas 5,4%. Estes dados se encontram na Tabela 1 do arquivo disponibilizado no final de junho pelo Banco Central na página BCB (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2020, s.p.).

Diante do contexto pandêmico, observou-se a crise que se instaurou nas pequenas empresas, mercadinhos de bairros, entre outros segmentos que não dispunham de capital suficiente para assegurar seus comércios e tiveram que fechar suas portas. Muitos, então,

¹⁸ Para maiores informações sobre a CPI da Covid, acessar:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/26/apos-seis-meses-cpi-da-pandemia-e-encerrada-com-80-pedidos-de-indiciamento>

voltando à uberização (sobre a qual há o esclarecimento mais à frente), com seus comércios na clandestinidade, endividados e incapazes de suprir as necessidades de suas famílias. Lembrando que na “proposta da liberação de trilhões” esses pequenos comerciantes e pessoas que ficaram desempregadas poderiam ter utilizado desse dinheiro para sobreviver.

E, dentre os problemas agravados pela pandemia, observa-se também a educação. Nesse caso, evidencia-se a não abrangência principalmente dos alunos que são filhos das famílias de classe pobre e que não tiveram acesso ao modelo de ensino proposto e utilizado durante a pandemia. Isto porque, o modelo utilizado valeu-se da tecnologia e, as famílias desfavorecidas não têm acesso, portanto, essa educação de caráter emergencial alcançou apenas as famílias que dispunham de tecnologia para acessar as aulas que estavam sendo ministradas de forma remota, ou seja, eram necessários computadores e/ou celulares que tivessem acesso à internet.

Como grande parte da população não dispunha desses recursos, muitos alunos passaram todo o período de isolamento dentro de suas casas sem acesso às suas escolas. E, como contribuição do governo federal para que de fato a classe pobre ficasse sem acesso à internet e conseqüentemente às aulas remotas:

O presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei da Câmara dos Deputados que previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões da União para estados, Distrito Federal e municípios garantirem acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia. O projeto (PL 3477/20) é do deputado Idilvan Alencar (PDT-CE) e outros 23 parlamentares, e foi aprovado em dezembro, com parecer da deputada Tábata Amaral (PDT-SP). Ela previa que a medida beneficiaria 18 milhões de estudantes e 1,5 milhão de docentes (AGÊNCIA SENADO, s.p.).

Já no final do ano de 2022, muitos alunos ainda não voltaram para suas escolas, alguns tiveram que contribuir com o sustento da família devido à crise que se instaurou e hoje estão trabalhando, outros perderam o gosto pelo estudo e temem pela dificuldade em acompanhar seus pares com relação aos conteúdos em sala de aula, pelo fato de terem ficado ausentes por um tempo.

Ainda com relação às ações do governo federal na prevenção e combate à pandemia, Boschetti e Behring (2021), afirmam que:

O governo federal brasileiro, para nossa tristeza e indignação, nunca reconheceu a imensidão do problema, renegou seus efeitos sobre a classe trabalhadora mais exposta à contaminação, estimulou em parte da população posturas individualistas e contra as medidas sanitárias e o uso de medicamentos sem eficácia comprovada.

Dois de seus ministros não resistiram, não aceitando rasgar seus diplomas de medicina frente às atitudes emanadas do Planalto. É evidente que as medidas adotadas favoreceram enormemente o capital — inclusive os dutos público-privados ilícitos, dos quais há inúmeros exemplos, sendo o mais ostensivo o Rio de Janeiro —, em detrimento do socorro às necessidades sociais da maioria da população (BOSCHETTI; BEHRING, 2021, p.67).

Em consequência de ações como essa, já no final do ano de 2022, pode-se observar tamanha dificuldade, o povo brasileiro (sem citar o contexto global) que faz parte da classe pobre e trabalhadora, vem enfrentando com relação ao desemprego, à falta de moradia, alimentação, assistência à saúde. Tudo isso contribuiu para reforçar a questão da desigualdade social e principalmente do abismo que se aprofundou entre as classes sociais. Esse processo de agravamento da crise e, especialmente, de aumento das desigualdades sociais, vem mantendo de pé um sistema econômico perverso que carrega em si o poder de transformar as pessoas em reforçando cada vez mais o egocentrismo e o unidimensionalismo.

Voltando às considerações desta pesquisa quanto à trajetória histórica de crise do capitalismo, conforme Mészáros (2011), durante o século XX após a Segunda Guerra Mundial, o sistema capitalista passou por uma contínua busca pela expansão e maior produção em prol de mais capital, levando as indústrias a produzir em larga escala, sem a preocupação se havia ou não consumo. E, observou-se que, quando não há o escoamento da produção pode ocorrer a falência das grandes indústrias, entre outros setores que também prestam serviços. Foi o que aconteceu com grande parte das indústrias e outros segmentos nos países capitalistas. E, nesse momento, como interferência imediata, o Estado entrou com a nacionalização da bancarrota do capital, que foi algo diferenciado das versões anteriores, sendo institucionalizado após a segunda guerra. Dessa forma, o Estado assume o controle dos setores em bancarrota da economia capitalista, sendo as empresas nesse período de nacionalização, generosamente revigoradas. E, posteriormente, no momento certo, passam pelo processo de privatização.

Com relação aos bancos e companhias hipotecárias, o Estado também criou maneiras para ajudá-los, adotando medidas que atenderam a um único aspecto da crise, a liquidez dos bancos e das companhias de hipotecas de seguros. No entanto, essas medidas são paliativas e não se sustentam e, mesmo o governo direcionando quantias altíssimas para subsidiar grandes empresas para evitar a falência, não é suficiente para encerrar a crise do capital.

Segundo Mészáros (2011), essa imensa expansão especulativa do aventureirismo financeiro, principalmente nas três e quatro décadas anteriores, é espontaneamente inseparável do aprofundamento da crise dos ramos produtivos da indústria, tendo como consequência necessária, o crescimento do desemprego em uma escala assustadora e a miséria

humana a ele associada.

É nessa importante lição da história que demonstra o problema estrutural do capital que, conforme Mészáros (2011, p.25), os políticos deveriam se ater ao invés de ficar tentando a todo custo salvar o sistema que já está fadado ao fracasso, injetando enormes quantias de dinheiro público, alcançando um estágio e submetendo a sociedade “aos impactos destrutivos de uma simbiose entre a estrutura legislativa do Estado da nossa sociedade e o material produtivo, bem como da dimensão financeira da ordem reprodutiva societária estabelecida”. O autor evidencia que essa estrutura é administrada com práticas corruptas e que são permissíveis por personificação do capital, na qual o Estado legitima de maneira democrática a fraudulência institucionalizada e apoia empresas de maneira corrupta, construindo uma simbiose entre Estado capitalista e grandes companhias.

Sob tais pressupostos, o capitalismo sem rédeas e desregulamentado vem causando desgosto até mesmo em personalidades públicas como, Gordon Brown¹⁹ e Mikhail Gorbachev²⁰, que também almejavam um capitalismo regulado. Segundo o primeiro-ministro Britânico Edward Heath²¹, o pecado do “capitalismo sem restrições” era a “face inaceitável do capitalismo”, e que, apesar disso permaneceu todo esse tempo, não apenas admissível como no transcorrer de seu desenvolvimento se tornou muito pior. E, a razão fundamental dos problemas surgidos e, cada vez mais graves, não é a desregulamentação do capitalismo e sim sua “substância destrutiva”, que oprime, resiste e anula todos os esforços de busca para restringir o sistema do capital, mesmo de forma mínima.

Em entrevista concedida à revista Debate Socialista, Mészáros (2009) faz uma reflexão sobre a crise atual do capitalismo, evidenciando a gravidade da mesma e esclarecendo que se trata de uma crise estrutural. Para o autor, na atualidade, embora se possa afirmar que seja grave, é diferente da crise dos anos 1960 e 1970. O que difere é a intensidade da invasão global, o que a torna mais severa que a crise de 1929 – 1933. O autor explica,

¹⁹ Político do Reino Unido, James Gordon Brown nasceu a 20 de fevereiro de 1951, em Glasgow, na Escócia. A 2 de maio de 1997, após a vitória das eleições legislativas por Tony Blair, Gordon Brown foi nomeado (Ministro das Finanças). Três dias antes de se tornar líder do Partido Trabalhista, a 27 de junho de 2007, tomou posse como primeiro-ministro do Reino Unido, substituindo Tony Blair. ([https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$gordon-brown](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$gordon-brown). Acesso: 29 ago. 2022)

²⁰ Mikhail Gorbachev é um advogado e político russo, que ocupou a Secretaria geral do Partido Comunista da União Soviética, de 1985 a 1991. Com sua política moderada foi o responsável pela abertura social, política e econômica do seu país e, indiretamente, pelo fim da Guerra Fria (<https://www.todamateria.com.br/mikhail-gorbachev/>. Acesso: 29 ago. 2022)

²¹ Edward Richard George Heath, político britânico, foi líder do Partido Conservador de 1965 a 1975 e primeiro-ministro do Reino Unido, de 1970 a 1974. Heath era um velejador de classe mundial e um músico de quase padrão profissional. Heath também foi um dos quatro primeiros-ministros britânicos a nunca se casarem (https://www.wikiwand.com/pt/Edward_Heath. Acesso: 29 ago.2022)

ainda, o motivo da crise do capitalismo ser estrutural pelo fato da mesma não poder ser superada nem mesmo com o investimento de trilhões do Estado para salvar a falência de empresas, bancos, segmentos de prestação de serviços, seguros. Assim, a autodestruição da humanidade continua sendo um risco constante.

Destarte, ainda durante a entrevista, o autor foi questionado sobre a possibilidade de uma solução capitalista para a crise com medidas neokeynesianas, regulamentações mais rígidas e protecionismo. Em sua resposta, Mészáros afirma que essas opções não são viáveis para o contexto atual e destaca as brechas que se abrem durante os períodos de crise econômica, podendo ser alargadas a serviço da reestruturação social ou mesmo fechada, decisão esta que depende das relações de força na “arena política e social. E, como as manifestações da crise são econômicas, a busca será inevitavelmente para este segmento, sendo deixada inertes as causas sociais.

Para Mészáros (2009), o neokeynesianismo, hoje, serviria apenas para preencher uma brecha como medida paliativa e temporária de revitalização do capital. E, pode-se reconhecer, nesse contexto, o caso das políticas de “reformas social-redistributivas” do keynesianismo de esquerda, não importando a boa intensão dos que a defendem, os fracassos anteriores e que protegem a intervenção estatal, o nacionalismo. O autor relembra que as reformas redistributivas nunca atingiram nem abalaram as estruturas do sistema do capital, bem como não foram suficientes para manter nem cumprir as promessas de solução. O autor evidencia, ainda, que as desigualdades entre os países ricos e os países pobres aumentaram significativamente no período de modernização e globalização capitalista.

Por conseguinte, a globalização capitalista por mais preciosa e importante que seja para alguns segmentos, sempre foi o modo de controle da reprodução social há muito constituído. Mas, o grande problema colocado no contexto atual, conforme afirma Mészáros (2009, p.140), é o “caráter antagônico e ainda mais destrutivo da globalização monopolista-imperialista que para o capital, é o único caráter factível, determinado estruturalmente. Só esse tipo de globalização é adequado ao sistema do capital”.

Diante de uma das maiores crises do capitalismo que ocorreu no pós-guerra, causando seu enfraquecimento, surgiu a necessidade de recuperação do sistema econômico. Dessa forma, houve uma abertura para novas concepções, das quais foi proposto pelo Consenso Keynesiano²², que traçou um planejamento voltado para o crescimento e desenvolvimento

²² A formulação teórica desenvolvida por Keynes colocou os alicerces para uma gestão macroeconômica mais compatível com esses objetivos (ou compromissos), e os sistemas de gestão estatal nos quais estes compromissos vigoraram são denominados de Welfare States (Estados de bem-estar social). No entanto, para que os governos

desses países em que se defendia a participação do Estado com relação às suas responsabilidades sociais proporcionando uma distribuição do Estado de Bem-Estar por meio dos sindicatos e dos movimentos organizados que ganharam forças favorecendo a classe trabalhadora. Essa concepção que ganhou força a partir do período pós-guerra proporcionou o crescimento e desenvolvimento econômico aos países capitalistas em decadência.

De acordo com Tristão (2011), após a publicação da obra de Hayek, “O Caminho da Servidão” em 1944, houve uma ofensiva contra o Keynesianismo e o avanço do Socialismo levando-o ao enfraquecimento e, novamente, uma sustentação do capitalismo na vertente desenvolvimentista e social-democrática, em um período que foi intitulado como, Anos Dourados; e que, posteriormente, sofreu alterações se constituindo em uma nova versão chamada capitalismo neoliberal. Por conseguinte, a partir da década de 1960, foi possível perceber que vários países aderiram aos ideais neoliberais e, desta forma, foram implantados alguns princípios teóricos dentro desta concepção ou mesmo toda a cartilha neoliberal. Durante esse período, o Brasil entrou na fase da internacionalização financeira do capitalismo mundial, estimulando o interesse do capital privado internacional com relação às empresas estatais.

Esse processo, conforme nos mostra Tristão (2011, p.108), deu início, ainda que de forma lenta, à implementação dos ideais neoliberais que foi adiado devido à efervescência dos movimentos populares e do processo de redemocratização na década de 1980. Com o governo de Fernando Collor de Mello, já na década de 1990 e os governos subsequentes, abriu-se um campo profícuo para a consolidação dos ideais neoliberais, impulsionados pela intensificação das privatizações. E, as políticas públicas que são compostas pelo Estado, formadas por conjuntos de decisões e ações, envolvendo bens e serviços públicos direcionados à sociedade, são organizadas por segmentos e ramificações criando um grande aparelhamento sob a organização, gestão e financiamento do Estado.

Dessa forma, esses serviços que são diversos e compõem várias políticas públicas, conforme Tristão (2011), vêm sendo conduzidos de forma que algumas políticas sobreponham às outras, como é o caso das políticas públicas econômicas que vêm orientando as demais, inclusive as políticas públicas sociais da qual o sistema educacional faz parte. Essa sobreposição de uma política sobre outra varia de acordo com a prioridade de cada governo.

nacionais fossem capazes de sustentar o crescimento/desenvolvimento econômico, fez-se necessário um reordenamento da economia internacional, pactuado no acordo de Bretton Woods em 1944. Destarte, os anos de prosperidade vividos no pós-segunda guerra são denominados de período do Consenso Keynesiano (BARUCO, 2005, p.6)

E, como consequência do modelo econômico vigente, observa-se uma forte infiltração do neoliberalismo e, a política educacional vem sofrendo uma interferência externa muito grande em sua estrutura. Conforme afirma Freitas (2018), essa interferência vem acontecendo a passos largos e faz parte de um projeto econômico que visa atender aos ideais neoliberais que tem como objetivo implantar o livre mercado nas dimensões dos serviços sociais oferecidos à sociedade, transformando a educação em livre comércio por meio da terceirização e privatização do sistema.

Outrossim, as ações propostas através de reformas vêm sendo executadas nas políticas educacionais, trazendo uma nova roupagem ao processo, modificando as finalidades educativas com o intuito de atender à demanda da classe dominante, cujos ideais são amplamente orientados pelos idealizadores do neoliberalismo. O objetivo maior da reforma educacional, intitulada por Freitas (2018) de reforma empresarial da educação, é abrir caminhos para o processo de privatização por meio da terceirização, dentre outras formas, que já foram implantadas há algum tempo em países como o Chile e Estados Unidos. No entanto, conforme afirma Freitas (2018), verifica-se que já existem resultados de pesquisas no que se refere ao funcionamento desses serviços e, estas, por sua vez, não apontam resultados positivos pelo fato de ter acentuado ainda mais a exclusão e as desigualdades sociais.

1.3 O sistema capitalista e o neoliberalismo

Com o desenvolvimento do sistema capitalista por meio da intervenção neoliberal, verifica-se que as políticas públicas vêm sofrendo essas intervenções através de consensos entre as organizações internacionais. É o caso da realização da Conferência de Jomtien, efetivada com a participação de vários países capitalistas em crise, e que, posteriormente, e com base na conferência, se elaborou o chamado “Relatório Delors”, que veio no intuito de nortear as políticas públicas educacionais em vários países.

Dessa forma, para que haja uma melhor compreensão dos ideais neoliberais imersos no capitalismo-regime econômico e social é importante que se faça um breve retrospecto da trajetória desse sistema, a começar pelo enfraquecimento do capitalismo no período pós-guerra. Segundo Tristão (2011):

No pós-guerra (1945) a sociedade capitalista fragilizada por duas guerras mundiais e tendo a ameaça comunista do oriente como uma realidade, fez a opção pela regulação econômica, e por meio do chamado “Consenso Keynesiano”, o planejamento econômico levou ao crescimento e desenvolvimento, principalmente nos países centrais. Nesse período, os sindicatos tornaram-se fortes e os movimentos

organizados trouxeram uma “correlação de forças” favorável aos trabalhadores, principalmente nos países de capitalismo central (TRISTÃO, 2011, p.105).

Segundo o autor, esse período que tem como contexto o fim da Segunda Guerra Mundial e se desdobra até meados de 1970, é caracterizado pelo empenho do governo e das forças sociais em traçar metas para o crescimento e desenvolvimento econômico evitando, dessa maneira, futuras crises como a de 1930. Com isso, houve uma certa conciliação entre política econômica e classe trabalhadora, sustentando níveis elevados de crescimento e desenvolvimento econômico dos países capitalistas em crise.

De acordo com Araújo e Pereira (2018), o capitalismo:

[...] não é um regime econômico-social homogêneo, mas comporta uma diversidade de formas, cada qual sustentada por concepções econômicas e projetos políticos concorrentes entre si. (...) vamos nos limitar a contrastar dois tipos de capitalismo: o liberalismo econômico e o desenvolvimentismo. Por serem “capitalistas”, ambos são constringidos pelo quadro-limite da reprodução do sistema – o lucro e a acumulação dos detentores de capital –, mas cada qual à sua maneira, uma vez que representam modos distintos de coordenar as duas instituições fundamentais que lhes possibilitam a existência: o Estado e o mercado (ARAÚJO; PEREIRA, 2018, p. 551).

Conforme os autores destacaram acima, a primeira forma do capitalismo, o “liberalismo econômico” direciona ao mercado o papel de produzir e disseminar riquezas e ao Estado o papel de subsidiar e garantir condições para a reprodução estabilizada do mercado, viabilizando lucros e isentando o mercado dos possíveis riscos inerentes aos negócios. Diferentemente da primeira forma, o “desenvolvimentismo” atribuiu maior responsabilização ao Estado com relação à regulamentação do mercado no aparelhamento do setor não competitivo das economias nacionais e na garantia de que os preços macroeconômicos, entre eles - taxas de juros, câmbio, salários, lucros e inflação - sejam mantidos estáveis. Ou seja, o Estado assume o controle nesse segmento se responsabilizando também pela distribuição da renda. Conforme Araújo e Pereira (2018, p.552), “cada um desses tipos de capitalismo exhibe sua própria história, sua hegemonia (ou perda dela) dentro do sistema, em diferentes épocas”.

Nesse contexto, o capitalismo adotou, inicialmente, a forma desenvolvimentista e social-democrática durante o período chamado “anos dourados”²³ e, posteriormente, se constitui em uma nova edição, com alterações do liberalismo econômico chamado de “capitalismo neoliberal”²⁴.

²³ A Era Dourada (1945-1973) caracterizou-se, do ponto de vista da produção industrial, pela crescente oligopolização dos mercados, em contexto de expansão vertiginosa do mercado de consumo de massas e de elevados ganhos de escala também nos setores produtores de bens de capital e de bens intermediários (MATTOS, 2005, p.36).

O capitalismo reinava na região da Europa e da América do Norte, berço do neoliberalismo que nasceu logo após a II Guerra Mundial. O neoliberalismo nasceu como reação ao Estado intervencionista e de bem-estar e teve como fundamento a obra - “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Esse trabalho evidencia uma ofensiva contra qualquer entrave aos mecanismos de mercado por parte do Estado, vista como uma intimidação fatal à liberdade econômica e política. Hayek tinha como alvo, naquele período, o Partido Trabalhista inglês, que estava na eminência de ganhar as eleições na Inglaterra em 1945.

De acordo com Anderson (1996), o neoliberalismo pode ser descrito como:

É um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Este é o movimento ainda inacabado (...) provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes (ANDERSON, 1996, p.56).

Segundo esse autor, o ideário da doutrina neoliberal tem o poder de manipular a sociedade através de um discurso ideológico com relação, principalmente, às necessidades de mudanças e/ou transformações nos serviços públicos gratuitos, afirmando se fazer necessário para a aquisição de uma qualidade maior em relação aos serviços que são fundamentais para a sociedade, especialmente nos serviços oferecidos pelas políticas públicas sociais como, a saúde, educação, lazer.

Com relação à implantação do capitalismo neoliberal, o mesmo teve sua implantação primeiramente no Chile, por volta da década de 1970 com o General Pinochet, por meio de uma ditadura extremamente cruel que destruiu movimentos populares e sindicais, facilitando a imersão dos ideais neoliberais que não encontraram barreiras para atuar. A Inglaterra também adotou o sistema neoliberal em 1979, com Margareth Thatcher, sob a perspectiva de um conservadorismo extremo que reverteu a distribuição do Estado do Bem-Estar novamente para a classe dominante. Alguns governos de outros países encontraram certa dificuldade em implantar o capitalismo neoliberal pelo fato de haver grandes resistências por parte das forças sindicais, resistência das organizações e movimentos populares, como foi o caso do Brasil, Alemanha, França e Itália. Estados Unidos também adotou os ideais neoliberais no início da

²⁴ Pode-se definir o Capitalismo Neoliberal como a variante do Liberalismo Econômico na era da Globalização (ARAÚJO e PEREIRA, 2018, p.552).

década de 1980 com o governo de Ronald Reagan, com grande influência no início da teoria de Milton Friedman que, posteriormente, foi sendo substituída por outras. No México, Argentina, Venezuela e Peru, o neoliberalismo começou a ser implantado na década de 1990.

Segundo Rodrigues e Jurgenfeld (2019), o contexto histórico delimitado entre os anos de 1960 e início da década de 1970, o Brasil entrou na fase de internacionalização financeira no capitalismo mundial. É basicamente caracterizado pela internacionalização financeira por meio da qual se estabeleceu uma dinâmica crescente em relação à dimensão produtiva. Rodrigues e Jurgenfeld (2019), esclarecem que:

Para receber esses “investimentos”, o Brasil realizou a abertura comercial, produtiva e financeira, além de implantar uma política econômica com estabilidade de preços. Nesse novo movimento do capital, o país teria seu balanço de pagamentos “fechado” com os “investimentos financeiros” que eram defendidos pelos governos no discurso de que trariam um suposto desenvolvimento econômico. A abertura financeira estimulou a entrada desses capitais especulativos e também funcionou no sentido de permitir a aquisição de setores produtivos e de serviços estratégicos (como siderurgia, mineração, petroquímica, transportes, energia e telecomunicações), até então nas mãos do Estado, e que passavam a ser de interesse do capital privado internacional pela busca, sobretudo, de matérias-primas em todo o globo para fomento da sua expansão mundial, e como forma de amenizar a sua sobreacumulação (RODRIGUES; JURGENFELD, 2019, p. 394/395).

Pelo fato dos ideais neoliberais terem sido acolhidos e implantados em diversos países, houve uma aceleração do processo de privatização e a internacionalização do mercado, inclusive no Brasil, que fora atraído pelo discurso de que o neoliberalismo promoveria um suposto desenvolvimento econômico para o país. Em consequência dessa abertura o país foi invadido, de forma consentida, pelas organizações internacionais. De acordo com Tristão (2011):

O Brasil era impactado pela “crise da dívida” e alta inflação. No entanto, movimentos populares reivindicavam não só a democratização, mas promoviam lutas sociais. Na década de 1980, foram fundados o Partido dos Trabalhadores (PT) – que não só era liderado por um metalúrgico migrante nordestino, Lula, mas envolveu grande parte da intelectualidade socialista brasileira –, foram fundados, nessa mesma década, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), instituições que “[...] buscavam a transformação social do ponto de vista democrático e popular” (PAULA, 2005, p.32). Dessas lutas, entre outros determinantes, resultaram a conquista da democracia e uma Constituição Federal (CF/1988) progressista. Diante da efervescência dos movimentos populares e do processo de redemocratização na década de 1980, as medidas neoliberais penetraram no Brasil apenas na década seguinte (TRISTÃO, 2011, p. 107 e 108).

A partir das considerações do autor supracitado percebe-se que as lutas sociais que aconteceram na década de 1980, e que tiveram como pano de fundo a concepção defendida pelo Keynesianismo, assegurou parte dos direitos da sociedade e retardou a imersão dos ideais neoliberais no Brasil. No entanto, hoje, muito já se perdeu dessas conquistas, principalmente

com relação aos direitos trabalhistas. E, essas perdas são frutos de reformas e mudanças nas leis impetradas pela influência e interferência do neoliberalismo diante da adesão dos governos ao sistema neoliberal.

Nas eleições de 1989 Fernando Collor vence Luiz Inácio Lula da Silva no segundo turno, governo que permaneceu no período de 03/1990 a 12/1992, quando Collor sofreu um processo de *impeachment*, seguido por cassação, acusado de corrupção. No entanto, a vitória de Fernando Collor de Mello nas eleições foi uma conquista contra um projeto democrático popular presente nos programas do Partido dos Trabalhadores (PT), partido pelo qual Lula concorreu às eleições. O *slogan* da campanha de Collor foi - “caçador de marajás”. Após sua vitória, tornou-se em uma necessidade a questão da redução do tamanho do Estado, que é um dos fortes princípios do neoliberalismo. Essas medidas neoliberais, a partir de então, tiveram uma grande aceleração nesse governo, amparado pela Lei n. 8.031 de 12 de abril de 1990²⁵. E, posterior à cassação de Collor, a presidência foi assumida pelo seu vice, Itamar Franco, que permaneceu o restante do mandato (12/1993-01/1995), ocasião esta que se iniciou a desregulamentação financeira e a internacionalização do mercado de títulos públicos do Brasil por meio das políticas monetárias. Segundo Rodrigues e Jurgenfeld (2019), o governo de Itamar:

Para alcançar seu objetivo de atrair mais os capitais privados, por meio da Medida Provisória n. 362, de 25 de outubro de 1993 permitiu a elevação da participação do capital estrangeiro no processo de privatização, que até então era de 40%, para 100% do total das ações disponíveis em leilões. No governo Itamar foram privatizadas 15 empresas, tendo arrecadado com as vendas US \$3,2 bilhões (RODRIGUES; JURGENFELD, 2019, p. 403).

Nesse sentido, os governos passaram a atuar de forma a conseguir capital estrangeiro para o país, proliferando as empresas privadas. Os governos subsequentes também continuaram com o processo de privatização. De acordo com Rodrigues e Jurgenfeld (2019), durante a administração de Fernando Henrique Cardoso - FHC (01/2005-01/2003), acentuaram-se novamente as privatizações. Foram criadas leis, decretos e medidas provisórias que não apenas estenderam as privatizações aos serviços públicos, como também facilitam e simplificam esse processo. Somente em seu primeiro governo, foram desestatizadas 31 empresas e o capital estrangeiro entrou com força total no país. Algumas empresas tiveram uma representatividade lucrativa grande durante as privatizações, são elas - Usiminas,

²⁵ A Lei 8.031 considerava privatização “a alienação, pela União, de direitos que lhe assegurem, diretamente ou através de outras controladas, preponderância nas deliberações sociais e o poder de eleger a maioria dos administradores da sociedade”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8031-12-abril-1990-375980-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em: 23 jul. 2021.

Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Petroquímica União, Embraer, Telebrás, Vale do Rio Doce, Light Serviços de Eletricidade S.A. Essas privatizações aconteceram em governos diferentes.

As privatizações deram uma desacelerada no governo Lula (2003-2010) e no governo Dilma (2011-2016) e as políticas públicas sociais tiveram maior visibilidade apesar das denúncias de corrupção.

Ainda nos governos de Collor e Fernando Henrique já aconteceram algumas investidas com relação à privatização do sistema educacional, quando foram propostas políticas educativas incoerentes, pois, ressaltava a importância da educação e, ao mesmo tempo, acontecia um descaso do Estado com relação à mesma, priorizando a iniciativa privada ao invés de investimentos em escolas públicas. Com essas ações já houve nesse período um crescimento da iniciativa privada e das organizações não governamentais (ONGs), que é uma forma de terceirização dos serviços públicos.

Feita essa abordagem com relação ao sistema econômico, inclusive no Brasil, abrangendo o período de intensificação das privatizações das grandes empresas e a entrada dos ideais do neoliberalismo, evidencia-se no próximo tópico as políticas públicas e a interferência do contexto econômico atual no sistema educacional.

1.4 Políticas públicas: qual a função perante a sociedade?

Para compreender melhor o funcionamento das políticas públicas e sua função perante a sociedade como instituição de propriedade do Estado, verifica-se em Souza (2006) que:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

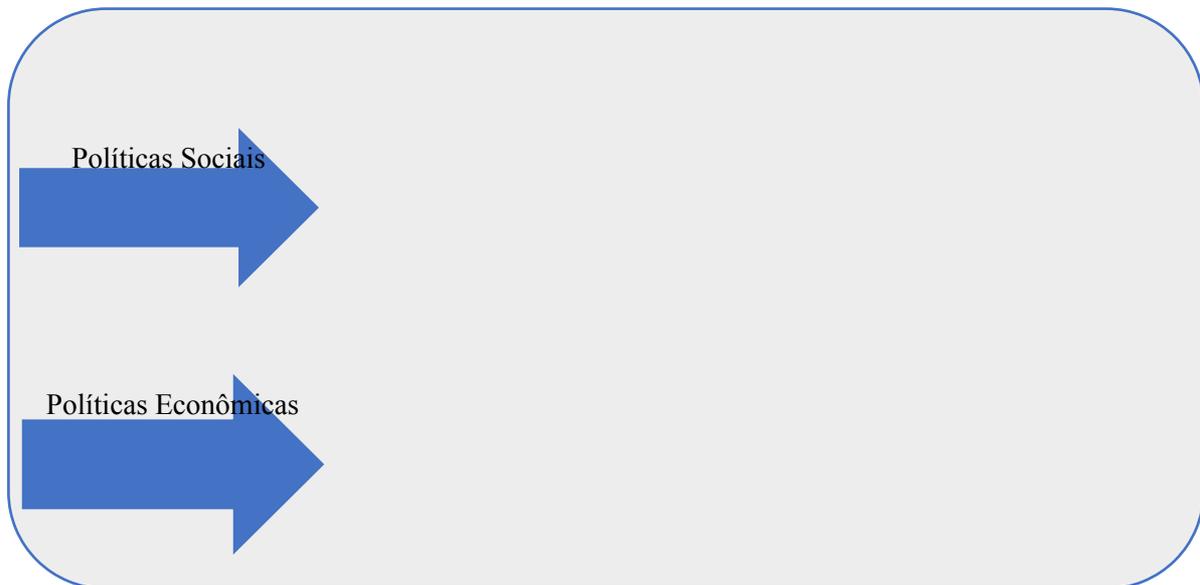
Conforme as considerações da autora, é através das políticas públicas que o governo realiza as ações necessárias para atender as necessidades da sociedade. No entanto, são utilizadas também como instrumentos ideológicos em torno de interesses, prioridades e ideias que se desenvolvem ancorados na forma como essas políticas são utilizadas. As políticas públicas repercutem principalmente na economia e, por esse motivo, as políticas sociais são

alvo do sistema econômico que, sob um discurso ideológico, possa atender aos interesses econômicos e ainda ter o aval da sociedade, que é a única prejudicada por essa forma de manipulação, inclusive a classe social mais pobre.

Diante disso, Rua (2009) esclarece que, mesmo as políticas públicas incidindo sobre a esfera privada como - a família, o mercado e a religião -, as mesmas não são privadas e mesmo que as instituições privadas participem de sua formulação ou compartilhem sua implementação, a probabilidade de realizar está amparada em decisões públicas, ou seja, decisões adotadas por agentes governamentais com base no poder indispensável do Estado. Desse modo, os serviços prestados pelas políticas públicas tendem a atender os desígnios dos governantes e, conseqüentemente, à classe dominante, uma vez que a vertente econômica está ligada diretamente à propriedade privada.

As políticas públicas são organizadas por segmentos e por ramificações, conforme observa-se na figura abaixo, na qual se percebe uma grandeza no aparelhamento e na sua distribuição:

Figura 1 - Políticas públicas, segmentos e ramificações.



Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos em Rua (2009).

Percebe-se na figura: políticas públicas²⁶, segmentos²⁷ e ramificações²⁸. As políticas

²⁶ **Políticas Públicas:** **a) Políticas Sociais:** destinadas a prover o exercício de direitos sociais como educação, seguridade social (saúde, previdência e assistência), habitação etc.; **b) Políticas Econômicas:** tem o intuito a gestão da economia interna e a promoção da inserção do país na economia externa. Ex.: política monetária, cambial, fiscal, agrícola, industrial, comércio exterior etc.; **c) Políticas de Infraestrutura:** dedicadas a assegurar as condições para a implementação e a consecução dos objetivos das políticas econômicas e sociais. Ex.: política de transporte rodoviário, hidroviário, ferroviário, marítimo e aéreo (aviação civil); energia elétrica; combustíveis; petróleo e gás; gestão estratégica da geologia, mineração e transformação mineral; oferta de água; gestão de riscos e resposta a desastres; comunicações; saneamento básico; mobilidade urbana e trânsito etc.; **d) Políticas**

públicas abarcam todas as outras políticas, criando uma quantidade grande de segmentos e ramificações. E, de acordo com a prioridade de cada governo existe a sobreposição de algumas políticas sobre outras, favorecendo alguns segmentos. No contexto atual, a prioridade tem sido as políticas públicas econômicas que vêm levando vantagem, inclusive sobre as políticas sociais devido aos ideais neoliberais que estão fortemente infiltrados. Essa integração ou desintegração das políticas públicas pode ser percebida durante o processo histórico que demonstra uma certa dinâmica com relação às alterações que surgem de acordo com o contexto econômico da sociedade. As políticas públicas, dentre elas, as sociais, não apresentam uma função estática e variam de acordo com os ideais do sistema político e econômico vigentes na época.

Com o ideário neoliberal as finalidades das políticas sociais vêm assumindo um caráter oscilante, permeados por interesses e influências mercadológicas de instituições internas e externas. Sendo assim, os serviços prestados à população deixam de ser domínio do Estado e, sob o interesse da classe empresarial, vivencia-se, nesse âmbito, o processo de privatização e terceirização, cuja finalidade é aquecer o mercado e gerar mais renda. E, o que era público tende a assumir caráter particular e o Estado, ao invés de gerador e gestor desses serviços, assume função de financiador.

Dentre as políticas sociais, a educação vem causando bastante interesse ao setor privado, tendo em vista que existem nos ideais neoliberais um viés ideológico oculto e imerso principalmente nas finalidades educativas construídas por esse sistema, que está voltado para a questão mercadológica. Esses ideais que detêm interesses muitas vezes obscuros para a sociedade, principalmente para a classe popular que é menos favorecida economicamente e culturalmente, vem interferindo nas finalidades educativas por meio de mudanças no currículo. Desse modo, observam-se que as alterações nas finalidades estão permeadas por um discurso de melhorias na qualidade da educação; e que, essas transformações abrangem desde os conteúdos até os processos metodológicos.

1.5 As mudanças no contexto econômico e seus efeitos no sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990

de Estado: visam garantir o exercício da cidadania, a ordem interna, a defesa externa e as condições essenciais à soberania nacional. Ex.: política de direitos humanos, segurança pública, defesa, relações exteriores etc. (RUA; ROMANINI, 2013, p. 10).

²⁷ É chamado de segmento pela autora, cada conteúdo descrito na seta, que delimita o tipo de política pública.

²⁸ É chamado de ramificação pela autora, o que está contido no interior do quadrado indicado pelo segmento.

O fim do século XX está marcado por grandes mudanças, como é possível constatar nas reflexões de István Mészáros, quando o autor explica a crise estrutural do capital. Frigotto e Ciavatta (2003) analisam essas mudanças após uma fase de expansão denominada idade do ouro, em que parte da classe trabalhadora obteve ganhos reais, como uma crise tríplice conglomerando o sistema capital, ético-política e teórica.

Essa nova crise teve como natureza um novo ciclo de acumulação no qual apenas uma parte dos grupos econômicos foram beneficiados, causando uma grande competição entre os grupos econômicos e corporações transnacionais²⁹. Martin e Schumann (1999) denominam essa tendência como “Sociedade 20 por 80” na qual apenas uma parcela pequena de 20% da humanidade usufrui da riqueza produzida no mundo, enquanto os outros 80% se apropriam de forma marginal ou são literalmente excluídos.

De acordo com Martin e Schumann (1999), no ano de 1995 a Fundação Gorbachev convocou uma reunião com diversas personalidades mundiais, em que foram priorizados os mais poderosos financeiramente e intelectualmente, chegando a algumas conclusões importantes. Dentre elas, uma previsão do que se espera no século XXI: uma sociedade chamada 20 x 80, ou seja, somente 20% da mão-de-obra será satisfatória para dar conta da demanda mundial, os outros 80% passarão a fazer parte da chamada classe excluída. E, uma vez parte da classe dos desempregados, não terão salários e nem serão consumidores, segundo a visão econômica.

Outra reflexão promovida durante a conferência foi como lidar com os 80% que fazem parte da classe dos excluídos e que são deixados à margem da sociedade, tendo em vista que também não poderiam ter voz nem voto, devido ao fato de utilizar deles para se rebelarem contra o sistema. Nesse sentido, os participantes chegaram à conclusão de que é preciso utilizar de todos os meios para se evitar uma catástrofe, porém, cada um deve tentar resolver seu problema e buscar uma solução, ou seja, tentar incluir de alguma forma.

O evento concluiu que essa nova postura proposta, denominada neoliberal, e que de liberal não tem nada, pode ser considerada o oposto de seu significado pelo fato de negar o liberalismo. Isto porque, neste último, o Estado tinha como função principal proteger os indivíduos. E, diante dessa nova proposta, o Estado passa a se tornar uma instituição ameaçadora para a sociedade. Sob essa perspectiva, o Estado cria um discurso ideológico por meio do qual apresenta à sociedade uma ideia convincente e manipuladora no sentido de abordar as questões relacionadas à grande quantidade de excluídos, que foram citados na

²⁹ Empresas que atuam em diferentes países.

reunião convocada e realizada pela Fundação Gorbachev em setembro de 1995.

Com o intuito de designar uma percepção única através de um plano supra estrutural e ideológico, cria-se também uma espécie de nova linguagem, ou discurso, capaz de alcançar todas as classes sociais, de forma que a ideia lançada tivesse o poder de convencer a todos, considerando que esta seria uma forma mais simplificada para identificar uma solução única e irreversível para a crise. E, dentre esses itens que comporiam os novos ideais destacam-se:

As noções de Globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.95).

Esses itens fariam parte do discurso no qual legitimaria um conjunto de ideias dos quais demarcariam a doutrina neoliberal que passariam a nortear as reformas a partir dos anos de 1990, no segmento social. Essas reformas demarcariam uma posição inversa às experiências do socialismo real e das políticas do Estado do Bem-estar social, que foram colocadas em prática após a segunda guerra mundial e consideradas pelos intelectuais do capitalismo como responsáveis pela crise. Sob essa perspectiva, retoma-se as ideias de Hayek (1970), nas quais o autor afirma que as políticas sociais têm o poder de conduzir o mercado em crise à sua liberdade e prosperidade. Essa afirmação consta, também, no Consenso de Washington³⁰, documento elaborado pelos representantes dos países capitalistas centrais que balizaram a doutrina neoliberal ou neoconservadora como norteadora das reformas sociais na década de 1990. E, é neste contexto que a globalização emerge carregada de ideologia de sentido positivo.

Esse conjunto de ideias que demarcam a doutrina neoliberal carregada de ideologia “positiva” passa a nortear as reformas das políticas públicas a partir da década de 1990, inclusive no segmento social do qual faz parte a “educação”. E, é nesse sentido que esta pesquisa faz uma abordagem mais abrangente com relação às políticas públicas educacionais com o intuito de compreender as finalidades educativas, que vêm orientando o ensino fundamentado no desenvolvimento de habilidades e competências. Dinâmica esta que foi constituída com base em uma conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, de 5 a

³⁰ Segundo Bresser-Pereira (1991): O consenso de Washington formou-se a partir da crise do consenso keynesiano e da correspondente crise da teoria do desenvolvimento econômico elaborada nos anos 40 e 50. Por outro lado, essa perspectiva é influenciada pelo surgimento, e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca, dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson), dos novos clássicos relacionados com as expectativas racionais e da escola da escolha pública (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 5)

9 de março de 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O evento teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais a serem cumpridos por países capitalistas. Participaram das discussões a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

O projeto de sociedade que ia na contramão do pensamento único e que fez florescer na Europa um retorno das ideias social-democratas, chamado de socialismo cor-de-rosa, também influenciou a realização da Conferência de Jomtien. Esse projeto de sociedade surgiu após a queda do muro de Berlim, em novembro de 1989, acontecimento que trouxe algumas possibilidades de autenticidade e liberdade. No âmbito da educação, de forma paralela, surgiu uma disputa entre as adequações que seriam necessárias para acolher as demandas da nova ordem do capital, mas também a efetiva democratização do acesso ao conhecimento.

A Conferência de Jomtien resultou na preparação de um dos documentos mais importantes da educação, mundialmente, e que foi disseminado após a efetivação do evento. O documento ficou conhecido como Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento contém definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes, metas a serem atingidas voltadas para a educação básica e ainda os compromissos dos governos e outras entidades participantes da conferência.

Em novembro daquele ano, no Brasil, começaram as reuniões para discutir sobre a educação para o século XXI, organizar e definir como seria colocado em prática os acordados na conferência de Jomtien. Criou-se, então, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI em 1993, sob o financiamento e organização da UNESCO³¹, conforme esclarecem Almeida e Almeida Junior (2018):

A Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1991, convidou o diretor-geral “a convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI”. Federico Mayor pediu a Jacques Delors que presidisse a tal comissão, que reuniu quatorze outras personalidades de todas as regiões do mundo,

³¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. [...]A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social (PORTAL MEC/UNESCO, 2022).

vindas de horizontes culturais e profissionais diversos. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada, oficialmente, no início de 1993. Financiada pela UNESCO, e servida por um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos ao dispor da UNESCO e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações, sem, contudo, deixar de conduzir os seus trabalhos e elaborar as suas recomendações com independência (DELORS, 1998, p. 268). Os trabalhos da referida Comissão se encerraram em 1996, consignando-se no relatório que, ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. A Comissão considerou as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. À educação cabe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (ALMEIDA; ALMEIDA JUNIOR, 2018, p.2).

Os trabalhos da “Comissão Internacional”, realizados sob a organização de Jacques Delors culminaram em um relatório, que passou orientar sobre a educação mundial. Conforme relata Almeida e Almeida Junior (2018):

Jacques Delors e seu grupo relataram que a educação, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento. O primeiro pilar da educação é o **aprender a conhecer**, que significa adquirir os instrumentos da compreensão. Como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência (DELORS, 1998, p. 89-92). Outra coluna da educação refere-se ao **aprender a fazer**, para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, com reflexos também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes (DELORS, 1998, p. 101-102). A terceira pilastra consiste no **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos, observando-se o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 1998, p. 90 e 102). Por fim, o **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (ALMEIDA; ALMEIDA JUNIOR, 2018, p. 2 – grifos dos autores)

O relatório que foi instituído como documento principal dos trabalhos da “Comissão Internacional”, realizado sob a organização de Jacques Delors faz parte das reformas propostas pelos capitalistas, cujo intuito seria reconstituir o sistema de capital que estava em crise. E, nesse sentido, segundo Frigotto e Ciavatta (2003).

Os protagonistas das reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm

suas bases e matrizes (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Nesse contexto, os órgãos internacionais que passaram a fazer parte dessa comissão das reformas das políticas públicas sociais, mais diretamente da educação é possível elencar: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIS), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Tais órgãos teriam como função de tutoriar as Reformas dos Estados. E, com uma participação fundamental da Organização Mundial do Comércio (OMC), na ordem jurídico-econômico foi estabelecendo uma legislação que ultrapassa o domínio e o poder das grandes incorporações e empresas transnacionais. Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que a OMC “em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional”.

Esses acordos entre países capitalistas, representados pelos órgãos dominantes, trouxeram uma hegemonia de ideias e objetivos pragmáticos que promoveram o abandono do pensamento crítico ligado a projetos societários consolidados na perspectiva da autonomia, soberania de povos, culturas e nações. E, assim, criou-se uma homogeneização entre a sociedade colocando em risco as peculiaridades que caracterizam as individualidades na maneira de ser de cada povo.

No contexto do ano de 1990, os organismos internacionais passaram a subsidiar e apoiar os países, inclusive o Brasil, por meio de recursos e documentos formadores de opiniões de maneira a abranger as políticas públicas, inclusive as políticas públicas da educação, cujas ações possuíam total apoio das autoridades locais. E, em consequência dessas imposições, a educação básica no Brasil passou a sofrer transformações significativas já decorrentes da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”. Esse evento tinha como foco, a discussão sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A Declaração de Jomtien foi subscrita por 155 governos, que se asseguraram a garantir uma educação básica de qualidade. No que se referem às necessidades básicas, Frigotto e Ciavatta (2003) evidenciam que:

[...] Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

Nesse sentido, mesmo tendo o Relatório Delors como norteador da educação, os países apresentaram diferenciações nas respectivas elaborações de suas políticas públicas educacionais, uma vez que são citadas as particularidades e singularidades de cada um deles. No entanto, o que não é abordado é a questão da singularidade e das particularidades do indivíduo, tornando-os uma sociedade homogênea.

Diante dessa realidade, de acordo com Shiroma (2002), dentre os acordos estabelecidos pela Conferência, os países que alcançavam maior índice de analfabetismo tinham como dever desenvolver ações que estimulassem as políticas educacionais com o intuito de minimizar o problema. Ações que envolvessem não apenas as escolas, mas também as famílias, comunidades e meios de comunicações. Tais ações deveriam ser submetidas ao “Fórum Consultivo coordenado pela UNESCO”.

Conforme relatam Frigotto e Ciavatta (2003), no ano de 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) publicou um documento intitulado “Transformação Produtiva com Equidade” que focava a urgência de implementar mudanças na educação em termos de conhecimentos e habilidades específicas, necessárias para uma reestruturação produtiva. De acordo com os autores, ainda que em 1992, a CEPAL publicou outro documento sobre “Educação e Conhecimento” cujo assunto era:

A urgência de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade” critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.99).

Dentre esses direcionamentos estipulados pelos órgãos responsáveis para elaborar ações que alavancassem o sistema econômico, foi organizado no ano de 1993, o Plano Decenal da Educação Para Todos, com base nos direcionamentos da Conferência de Jomtien. Nesse período, a UNESCO e o Banco Mundial passaram a fazer parte da equipe que incentivava as reformas educacionais.

Entre 1993 e 1996 foi realizada a Conferência Internacional convocada pela UNESCO sob a coordenação do francês Jacques Delors³² no qual foi instituído um Relatório que comprovava o desemprego e a exclusão nos países pobres e ricos. Com base nesse relatório da

³² Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, estudou Economia na Sorbonne. Foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França). De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório "**Educação, um Tesouro a descobrir**", em que se exploram os Quatro Pilares da Educação.

situação social dos países, o Banco Mundial, co-patrocinador da Conferência de Jomtien, elaborou diretrizes políticas para as décadas subsequentes à 1990, com a publicação do documento “Prioridades e Estratégias para a Educação”, no ano de 1995.

As diretrizes elaboradas para a educação, pelo Banco Mundial, principal responsável por alavancar a economia e que passou a utilizar as políticas educacionais como parceira nesse propósito, instituiu ações que pudessem beneficiar as relações internacionais. Conforme os autores, para que houvesse essa parceria e que a mesma pudesse acontecer de forma harmônica e proveitosa para o país, era necessário cumprir exigências apresentada por parte dos organismos internacionais. Sendo assim, o Banco Mundial elaborou diretrizes a serem cumpridas pelas políticas educacionais, cujo objetivo era extinguir o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, aprimorar o atendimento escolar e, ainda, recomendava a reforma do financiamento e da administração da educação, redefinindo a função do governo e buscando novas fontes de recursos financeiros.

As diretrizes elaboradas pelo Banco Mundial sugerem o estreitamento dos laços da educação profissional com o setor produtivo, bem como a relação dos setores público e privado da educação, sugerem uma maior atenção aos requisitos: resultados, avaliação da aprendizagem e dissociação das políticas públicas sociais. Esse contexto propiciou a retomada da teoria do “capital humano”. Em relação a essa teoria, Monteiro (2016) afirma que:

Tornou-se claro para mim também, que nos Estados Unidos muitas pessoas que estão investindo no homem estão tendo grande influência sobre o crescimento econômico, e que o investimento em capital humano fundamental é a educação. Capital humano, no entanto, foi a aquisição de todas as habilidades e conhecimentos úteis, que é parte do investimento deliberado (MONTEIRO, 2016, p. 6).

Sob esses pressupostos, a educação básica deveria ajudar a diminuir a pobreza e elevar a produtividade do trabalho dos pobres, diminuindo a fertilidade, melhorando a saúde e gerando costumes de participação na economia política. Tudo isso para contribuir na melhoria do setor econômico.

Nesse contexto em que os ideais neoliberais já haviam impetrado no sistema capitalista, foi aprovada a Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no governo de Fernando Henrique Cardoso. A finalidade desse documento conforme consta em seu artigo 22, “é desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A LDB percorreu um longo e tortuoso caminho até sua aprovação no Congresso.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 109), “a elaboração do projeto da LDB, teve a contribuição de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” cujo pensamento não compactuava com a ideologia e nem com as propostas de reforma do governo. Devido a esses fatores, o projeto não foi aprovado em sua originalidade, e o governo de Fernando Henrique Cardoso passou a elaborar estratégias para que a reforma educacional a ser realizada através da criação da LDB, se subordinasse às reformas educativas no plano organizativo e pedagógico ao projeto de ajuste “econômico-social”.

Fazia parte dessa estratégia, a grande demora na tramitação do projeto para a aprovação, possibilitando nesse intervalo a criação de inúmeras emendas e decretos pelos parlamentares, de maneira que as reformas fossem implantadas através deles, desconfigurando o projeto original. Ainda como parte da estratégia de alteração da LDB, o governo criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), com sua face oculta. E, mesmo com a coordenação do bloco de sustentação do governo, das alterações feitas por eles, o projeto ainda foi vetado pelo governo.

Houve então a estruturação de outro projeto pelo senador da república Darcy Ribeiro, que desconfigurou totalmente o projeto original. Dessa vez, o projeto foi criado com base nas decisões tomadas pelo Poder Executivo por meio de medidas provisórias, decretos e leis conquistadas no Parlamento através de recursos de troca de favores. Mesmo esse projeto construído nesses parâmetros, ainda houve uma grande demora na sua aprovação, e essa demora fazia parte de uma estratégia para que o projeto fosse adequando para atender aos interesses do governo, que era a imposição de uma política de ajuste preciso no campo educacional.

Para Florestam Fernandes (2016), a aprovação da LDB se deu devido à personificação do senador Darcy Ribeiro que exibiu uma dupla deslealdade ao fazer uma síntese equivocada no decorrer do processo de negociação do projeto, comercializando com a sociedade organizada, e deu ao governo que não tinha projeto de LDB, o que este tanto almejava. Ou seja, um projeto de lei totalmente diferente do original, construído a várias mãos que, de fato, eram conhecedores do assunto e que atendiam às necessidades da sociedade.

Aprovada sob esses ideais, a LDB trouxe em seu texto evidências de que a educação atenderia aos ideais governamentais que, a partir de 1990, começaram a sofrer interferências dos organismos internacionais, direcionando e normatizando a educação para uma contribuição na economia que estava em crise. Com isso, objetivava-se um ensino que não fugiu à estrutura e ao domínio do modelo perverso de política que sempre fez parte da história

do Brasil na qual os senhores que detinham o dinheiro e o poder ditavam as regras e as normas da sociedade, de maneira que a classe menos favorecida, obrigatoriamente, se submetia às formas de governo em que a democracia e a cidadania eram direitos velados pelo modelo político perverso que vem predominando até então.

Nesse contexto de mudanças e adequações para que o sistema educacional pudesse atender às demandas da doutrina neoliberal, começou um período de reformas das políticas educacionais, a começar pela saga da aprovação pelo congresso da LDB. Acerca desse período, destaca-se que a era do governo FHC teve muita influência nas mudanças que refletiram diretamente no processo educacional, promovendo reformas que mudaram o rumo da educação.

O governo Fernando Henrique Cardoso (1 de janeiro de 1995 a 1 de janeiro de 2003) foi marcado por muitas mudanças com forte influência no neoliberalismo através das ações das organizações internacionais. Sobre esse período, Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que:

[...] no campo educacional a “era Cardoso” foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso. O ensino fundamental sofreu as imposições dos PCNs e da “promoção automática” que, aplicada a todas as séries, elevou as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos (o que veio a ser demonstrado pelas últimas avaliações levadas adiante pelo SAEB). A reforma do ensino médio e técnico foi imposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646 de 1997 à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 122).

Diante disso, essas mudanças, chamadas pelo governo de “reforma”, vêm transformando e não reformando o sistema educacional. Isto porque, a educação está sendo remodelada, chegando nas escolas em forma de pacotes fechados, denominados de programas, os quais apresentam promessas de melhoras na qualidade da educação e diminuição das desigualdades sociais. Por trás dos ‘pacotes’ milagrosos de alcance da qualidade da educação, o que se vê é a subtração da autonomia e da criatividade da comunidade escolar, evitando que o professor planeje suas aulas, selecionando conteúdos, metodologias e material didático de acordo com a necessidade percebida por ele em sala de aula.

Sendo assim, o professor se vê refém de um currículo elaborado por competências e habilidades, a exemplo da Base nacional Comum Curricular (BNCC) que, segundo consta no site do Governo Federal, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica”³³.

Esse documento tira do professor a liberdade de planejar suas aulas de acordo com a necessidade específica dos alunos que são heterogêneas, limitando seu trabalho apenas à aplicação dos pacotes fechados. Ou seja, há um discurso de que são necessárias reformas para que aconteça melhorias e o aumento do índice de qualidade da educação. E, esse discurso leva o professor a tomar para si a responsabilidade da má qualidade da mesma, que está a olhos nus no contexto atual brasileiro, não percebendo que esse processo é um conjunto, no qual cada segmento tem seu peso e sua responsabilidade.

Essa verticalização construída pelos ideais neoliberais leva a comunidade, a escola e os próprios professores a acreditarem que, de fato, algo que chegue pronto e acabado, preparado e organizado, irá atingir a necessidade dos alunos. E, nesse sentido, devido ao discurso utilizado, a comunidade escolar não percebe que os pacotes fechados se direcionam a uma homogeneidade e, por isso, não existe chance de dar certo pelo fato da individualidade de cada aluno e pela forma de ser e aprender que é única.

Dentre os órgãos e movimentos do setor privado que estão envolvidos na organização das políticas educacionais brasileiras se destaca o Movimento Todos Pela Educação - TPE. Bernardi, Uczak e Rossi (2018) descrevem a trajetória desse movimento e a finalidade do mesmo perante a educação:

Movimento Empresarial Todos pela Educação – TPE. Nascido em 2006, tornou-se uma Organização Social sem Fins Lucrativos em 2014. Convocado pela financeira Banco Itaú Unibanco Participações S.A., em parceria com empresários do país, apresentou-se como uma iniciativa da sociedade civil, mas “constituiu-se, de fato, como uma rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum” (VOSS, 2011, p. 52). O movimento pautou a intervenção na educação e passou a atuar intensamente junto aos órgãos governamentais e movimentos educacionais, participando, dentre outras coisas, da elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR e do Plano Nacional de Educação – PNE, o qual monitora até os dias de hoje, e das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualmente, além do já referido monitoramento, em que apresenta suas propostas a partir dos índices de avaliação nacional, o TPE está atuando nas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p.30).

³³ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 28/07/2021.

O movimento TPE passou a participar da elaboração das políticas educacionais propondo metas e ações, bem como interferiu de forma direta e contribuiu para a participação e infiltração das empresas privadas nas políticas públicas sociais. Conforme Bernardi (2016, p. 136) isso facilitou o estreitamento das relações no intuito de “[...] naturalizar as parcerias público-privadas, permitindo a entrada do privado mercantil na escola através de seu modelo gerencial – com avaliação em larga escala, meritocracia – e da venda de produtos pedagógicos padronizados e replicáveis”. Grandes empresas se destacam como membros do Movimento Todos Pela Educação, dentre elas estão:

Fundação Itaú, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerda, entre outros, realizou conferências e propôs um grande pacto pela educação chamado Movimento Todos Pela Educação. Essa ideia sedutora de que ‘todos’ se unem pela educação, utilizada pelo Movimento, propôs a mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação. Apropriando-se de bandeiras de lutas históricas pela democratização da educação, ressignificando-as, o Movimento passou a defender a ampliação da jornada escolar, a universalização do atendimento educacional, as propostas de avaliação em larga escala, os incentivos à realização de parcerias externas que buscam apoio às atividades educacionais, entre outras questões. Propôs uma mudança na forma de executar tais propostas baseadas na gestão gerencial, ou seja, com o padrão de qualidade baseado no mercado (BERNARDI, UCZAK E ROSSI, 2018, p. 32).

O Movimento TPE representa a classe empresarial perante o Estado de forma participativa e imperativa. O governo federal, através do Ministério da Educação – MEC, vem consentindo essa participação das empresas privadas com a criação de mecanismos que facilitam a participação dos mesmos na elaboração e transformação das políticas educacionais do país, inclusive na elaboração e definição do currículo, que se deu através da participação do Movimento TPE na elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Conforme afirma Bernardi, Uczak e Rossi (2018, p.35), “essa lógica de diálogo com os empresários é mais do que um nexos estrutural e configurou-se numa conciliação para governabilidade ou aquilo que Evaldo Vieira chama de “presidencialismo de coalizão”.

Diante dessa realidade, a questão de não haver uma reflexão crítica de grande parte da sociedade, o que poderia gerar reações contrárias sobre o que está sendo proposto/imposto por perceber o que de fato há por detrás desse discurso, contribui para o sucesso dos anseios neoliberais. E, isso se dá pelo fato da sociedade, principalmente da classe menos favorecida, não ter tido a oportunidade de uma educação que os preparasse para agir com criticidade e percepção do que é imposto, principalmente pela classe dominante e ocultante de uma ideologia. Isso leva uma parte considerável da sociedade a aprovarem as novas políticas públicas por acreditar que os resultados mensuráveis na educação através das avaliações de

larga escala são plenamente confiáveis e podem orientar o caminho a ser seguido.

Essa proposta de mudança nas políticas educacionais faz parte de um projeto econômico que pretende controlar todo um sistema, inclusive o educacional, como forma de manter uma ideologia voltada a atender as ideias neoliberais. Dessa maneira, a educação vem se tornando instrumento de dominação da classe que detém o poder, através de ideais imersos no currículo que tem como modeladores os componentes da arena mencionada anteriormente.

Percebe-se que o viés ideológico existente na vertente neoliberal é sutil e aproveita minimamente cada oportunidade de impregnação no processo de inclusão para o domínio das políticas educacionais. A questão atual da educação, que vem apresentando uma roupagem com as características evidenciadas nesta pesquisa, sugere uma verdadeira transformação nos serviços públicos, que são de responsabilidade do Estado em um verdadeiro mercado que visa lucro e uma ampla concorrência entre todos os segmentos.

Fatores como a evolução da tecnologia e a globalização vem contribuindo imensamente para colocar em prática as mudanças propostas nas reformas educacionais, cuja estrutura está aliada ao desenvolvimento da economia. A evolução tecnológica vem se tornando prevalente sobre importantes requisitos, como a linguagem verbal, oral e escrita. Desse modo, ancorado no poder persuasivo, vem criando uma geração voltada para o imagético e num espetaculoso relacionamento entre as pessoas, mediada por imagens.

Essa forma de direcionar a educação subsidiada em princípios neoliberais e tudo que ele indica, altera fortemente a maneira de aquisição de conhecimento e de relacionamentos interpessoais, causando impactos não apenas nos meios de comunicação, mas construindo uma nova maneira de viver. Além disso, institui no currículo outras formas de conhecimento que estão voltadas para uma pedagogia de qualificação do aluno para atender às necessidades do mercado, pedagogia esta que está ideologicamente vestida de “pedagogia das competências”.

1.6 O declínio do binômio taylorismo/fordismo e a substituição do termo “qualificação” por “competências”

Entre as décadas de 1920 e 1960 predominou como sistema de produção nas indústrias o binômio taylorismo/fordismo, cujo objetivo era gerar produção em massa, ou seja, mais produtos e mão de obra mais barata e conseqüentemente a escoação desses produtos. Henry Ford criou então as linhas de montagem automatizada que acabavam por ditar o ritmo da produção e dos trabalhadores, que passaram a se especializar em uma única função que,

segundo Taylor, deveria ser de acordo com as aptidões de cada um para que pudesse ter um melhor rendimento. No entanto, este processo que teve grande durabilidade e se consolidou no período da Revolução Industrial foi ficando obsoleto.

Desde então, o processo taylorismo/fordismo deu origem a um novo termo que determinava as novas maneiras de gerenciamento e atendimento das demandas industriais, agora sob num novo contexto: o de crise do capitalismo. Esse contexto de crise exigia uma nova qualificação dos trabalhadores para atender às questões atuais. No sistema taylorismo/fordismo, segundo Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 125), “exigia um trabalhador parcelar, fragmentado, que detinha conhecimento somente na sua área de atuação, por esse motivo o termo qualificação, era adequado ao perfil do trabalhador”.

Diante do novo contexto, passou a exigir um modelo diferenciado de profissional para atender as demandas do capital. E, foi nesse sentido que o termo “qualificação” foi substituído pelo termo “competências”, que passou a servir o capital como um mecanismo empregado para a preparação da força de trabalho e para justificar o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus empregos e caindo na informalidade, passando a necessitar dos programas assistencialistas. Conforme Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 125/126), “[...] de acordo com essa lógica, o conceito de competências, pressupõe a integração entre formação e trabalho, passando a valorizar as aptidões pessoais, os saberes-fazer gerais” (saber dialogar, saber-negociar, saber utilizar as diferentes tecnologias etc.).

Ainda no que se referem às transformações que ocorrem no trabalho em decorrência das necessidades e exigências do capital, Holanda, Freres e Gonçalves (2009) afirmam que:

Acerca dos rebatimentos das transformações no mundo do trabalho, decorrentes da crise estrutural do capital, afirma que foram tão intensas essas modificações que a classe trabalhadora “sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento desses níveis, afetou a sua forma de ser (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p.126).

É nesse contexto de mudanças para atender as necessidades do sistema capitalista que o capital passou a buscar estratégias e mecanismos para elaborar um sistema novo, aproveitando-se de diferentes segmentos sociais para difundir as ideias e os valores da classe dominante. Dessa maneira, a forma de disseminar essa nova concepção de profissional para o mercado de trabalho é por meio da educação, que vem sendo alvo para abarcar essas novas estratégias de do sistema de capital. E, nesse caso, ela tem como função basilar abrir espaço para que esses ideais sejam fecundos e prósperos na difusão dos conhecimentos indispensáveis ao processo produtivo e a agregação das subjetividades. Essa função basilar

seria voltada para o desenvolvimento das “competências profissionais”.

Com relação a esse tipo de ensino, um dos maiores defensores da aprendizagem por meio das “competências e habilidades” é Phillipe Perrenoud. De acordo com Holanda, Freres e Gonçalves (2009),

O que nos chama a atenção é que ele aborda o ofício de professor em seu cotidiano em sala de aula. O autor propõe um receituário das competências que contribuem para delinear a atividade docente que, segundo ele, tem como propósito falar de competências profissionais, privilegiando aquelas que emergem atualmente. Nesse sentido, enfatiza o que está mudando e, portanto, as competências que representam o saber-fazer do professor em detrimento do conhecimento universal produzido pela humanidade. O autor defende a ideia de que a competência surge na escola como resposta “a um problema antigo: o de transferir conhecimentos”. Nessa afirmação, ele critica a escola porque esta não faz uma ligação dos conhecimentos transmitidos com a própria vida do educando. É o saber prático voltado para o desenvolvimento de habilidades necessárias à resolução de problemas cotidianos, bem como àqueles saberes valorativos relacionados ao saber conviver com um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um jovem da periferia. Segundo Perrenoud, a competência é, então, “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações” (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p.128).

Sob essa lógica, para que o professor pudesse se adequar às novas necessidades desse contexto de crise do capital em que se vê submetido às orientações dos órgãos internacionais, seria necessário que mudasse sua forma de trabalhar com o aluno em sala de aula, sendo, portanto, imprescindível que sua formação estivesse voltada para esse fim, ou seja, uma formação fundamentada em habilidades e competências. Nesse sentido, é imprescindível que haja mudanças tendo como paradigma a lógica do modelo de competência.

De acordo com Holanda, Freres e Gonçalves (2009), Perrenoud evidencia essa necessidade de mudanças na postura e no papel do professor, através de modificações na proposta curricular com a diminuição de conteúdos, para que o professor possa trabalhar saberes fundamentais para a autonomia das pessoas. Sob esse propósito, é preciso definir quais competências serão desenvolvidas na escola, ou seja, deverão ser elaboradas de forma que corresponda a demanda do processo produtivo. E, uma vez definidas as competências, o professor deverá adequar sua prática para desenvolver tais competências nos alunos, trabalhando com resoluções de problemas e elaboração de projetos.

As considerações de Holanda, Freres e Gonçalves (2009) mostram que sob as concepções de Perrenoud, toda essa proposta de mudança de paradigma estabelece uma nova lógica, que está em consonância com o conceito de empregabilidade e de empreendedorismo. Conceitos estes que passam a ser desenvolvidos com as competências elaboradas para serem trabalhadas na escola e voltadas para esses objetivos nos quais o termo empregabilidade

refere-se a um conjunto de saberes que o trabalhador deve ter para estar apto a ser inserido no mercado de trabalho. Sendo assim, escola deve preparar o aluno para ser empregável, capaz de se adequar às necessidades do mercado de trabalho.

Essa necessidade engloba também a questão do desemprego que cresce a olhos vistos, inclusive depois da crise instalada com a contribuição da pandemia (COVID-19) que, além de não ter acabado, continua assolando toda a população global. Nesse sentido, a nova forma de ensino, voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências visa também promover a ideia de empreendedorismo, tendo em vista que o sujeito acredita ser possível montar seu próprio negócio, seja na informalidade ou na uberização, pois acredita estar preparado para enfrentar os desafios nas relações de trabalho, adaptando-se a tudo que lhe é imposto. Para exemplificar essa concepção, é possível citar aqui um dos modelos mais incentivados pelo sistema econômico, a “Uberização”.³⁴

Observa-se, ainda, o fato de se criar competências para a formação no empreendedorismo de acordo com a lógica empresarial. Isso demonstra qual é a função da educação voltada para a pedagogia das competências, pois está direcionada a atender o sistema capitalista a se reerguer da atual crise. Segundo afirmam Holanda, Freres e Gonçalves (2009):

O empreendedorismo não está relacionado apenas à capacidade do indivíduo de criar um empreendimento, mas vai além disso: está relacionado também com o mundo profissional para qualificar o indivíduo que é capaz de inovar sem medo de correr riscos e, casos estes apareçam, capaz também de solucioná-los de forma criativa. Em outras palavras, trata-se da livre iniciativa que os indivíduos devem ter para gerir seus próprios negócios ou criar novos postos de trabalho para si mesmos, tornando-se autônomos num contexto histórico em que o emprego com vínculo empregatício tende a ser cada vez mais escasso, e o número de desempregados, cada vez mais crescente (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p.130).

Esse novo modelo de educação fundamentado em competências e que visa preparar o aluno para atender o mercado de trabalho vem se adequando às atuais legislações em vigor no

³⁴ A Uberização do trabalho define uma tendência em curso que pode ser generalizável pelas relações de trabalho, que abarca diferentes setores da economia, tipos de ocupação, níveis de qualificação e rendimento, condições de trabalho, em âmbito global. Derivado do fenômeno social que tomou visibilidade com a entrada da empresa Uber no mercado, em realidade o termo Uberização se refere a processos que não se restringem a essa empresa nem se iniciam com ela, e que culminam em uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho. É possível também conceituá-la como um amplo processo de informalização do trabalho, processo que traz mudanças qualitativas para a própria definição de trabalho informal. Mostra-se complexa e poderosa na redefinição das relações de trabalho, podendo ser compreendida como mais um passo no processo de flexibilização do trabalho, ao mesmo tempo que concorre com as terceirizações na forma como as conhecemos nas últimas décadas (ABÍLIO, 2020).

Brasil. É possível perceber nas leis que definem as questões trabalhistas e as normativas dos órgãos internacionais voltadas para a educação, por meio das orientações contidas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2000), fruto da Conferência de Jomtien, que normatiza uma educação sustentada nos “Quatro Pilares da Educação”³⁵.

O pilar - Aprender a Fazer - está associado a uma formação voltada, exclusivamente, para atender ao mercado de trabalho. Mercado este que vem exigindo uma qualificação ampla voltada para as habilidades e competências, no intuito de suprir “as necessidades” diversas que podem surgir no ambiente de trabalho. Conforme Antunes (2018, p.21), exige-se um profissional que esteja preparado para atuar em todos os setores de uma empresa, sob moldes usados anteriormente e, a semelhança com os utilizados hoje em pleno século XXI, é herança do “[...] toyotismo, o exercício de fazer um pouco de tudo no trabalho, o que, além de aumentar a exploração, amplia os riscos de acidentes em um setor no qual eles já ocorrem com intensidade”.

Diante de uma nova realidade há uma nova demanda, proveniente da evolução tecnológica, da globalização e principalmente da ganância exacerbada do capitalismo neoliberal. Antunes (2018) aborda essa questão afirmando que:

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (ANTUNES, 2018, p.24).

Nesse sentido, o homem se torna escravo dessa realidade se submetendo às normatizações que são impostas pelo mercado de trabalho, amparadas pelos órgãos reguladores. E, como elos de uma mesma corrente, Estado e empresas privadas vão traçando caminhos, unindo segmentos no intuito de atender uma demanda que é de poucos, porém são dos poucos que detém o poder e o capital, ou seja da classe burguesa. Conforme afirma Antunes (2018):

³⁵ Os pilares postos no Relatório Jacques Delors são: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Aliás, os Ministros da Educação da América Latina e Caribe, em 2002, estabeleceram mais um pilar: aprender a empreender.

Isso porque o sentido do trabalho que estrutura o capital (o trabalho abstrato) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade (o trabalho concreto que cria bens socialmente úteis), torna-se potencialmente desestruturante para o capital. Aqui reside a dialética espetacular do trabalho, que muitos de seus críticos foram incapazes de compreender (ANTUNES, 2018, p. 25).

E, nesse contexto em que as políticas públicas educacionais também vêm sendo colocadas como um elo importante dessa corrente, percebe-se claramente um dos pilares constantes do relatório Delors, o “Aprender a Fazer”, que tem o intuito de instituir uma educação voltada para a inovação e criação, orientando e encorajando o aluno a se submeter a esse novo modelo de trabalho: o trabalho que estrutura o capital. No entanto, conforme afirma Antunes (2018):

[...] é essa processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar, que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida. Neste conturbado século XXI, o desafio maior é dar sentido auto constituinte ao trabalho humano de modo a tornar a nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido. Construir, portanto, um novo modo de vida a partir de um novo mundo do trabalho, para além dos constrangimentos impostos pelo sistema de metabolismo social do capital, para recordar Mészáros, é um imperativo vital. Quando se procura apreender as novas dimensões do mundo do trabalho observando suas particularidades, mas com um olhar especial para o universo laborativo dos serviços, quais tendências têm se apresentado como principais? (ANTUNES, 2018, p. 25).

Diante das demandas do sistema econômico neoliberal, a forma de administrar um país regido pelo capital requer que as mudanças atendam suas necessidades e, para isso, elas abrangem um ‘todo’ no que diz respeito às políticas públicas. E, quanto à educação, evidencia-se a lógica do mercado inserida de forma clara nos pacotes e programas inseridos pelo governo, uma vez que a educação é instrumento importante para minimizar questões oriundas da crise do capitalismo. Isto porque, por meio da educação verifica-se a mediação das consciências dos homens visando a reprodução das relações sociais alienadas. Segundo a abordagem de Holanda, Freres e Gonçalves (2009):

Nesta sociedade, o que se dissemina com maior profundidade através da educação são as ideias dominantes (e as ideias dominantes são as ideias da classe dominante). A empregabilidade – e o empreendedorismo, bem como a pedagogia das competências – é um desses mecanismos ideológicos de manipulação das consciências para enganar milhões de trabalhadores inculcando-lhes a ideia de que precisam lutar muito para garantirem um lugar ao sol para si e para os seus. Por isso, a educação é posta hoje como um mecanismo que pretende calar a voz e impedir as ações dos indivíduos em direção a uma mudança radical na sociedade. Quanto aos problemas cuja resolução se atribui à educação, vale deixar claro que o maior

problema da humanidade é a existência de um sistema de organização social que se sustenta sobre o trabalho explorado e a propriedade privada (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p.p.130).

Sendo assim, em um sistema econômico que se sustenta do trabalho explorado e da propriedade privada, é de fato fundamental que a educação seja parceira no sentido de que é um veículo fundamental de disseminação de discursos ideológicos capaz de manter a sociedade em paz, sem luta por direitos, calada, coadjuvantes do discurso imposto e ainda feliz.

Com base nos diálogos entre teóricos que permitem uma análise crítica do ensino fundamentado no desenvolvimento das habilidades e competências, percebe-se que as finalidades educativas têm se adequando no intuito de atender às necessidades do mercado. Desse modo, é possível afirmar que há uma ideologia muito elaborada no sentido de alienar as pessoas de forma que elas passem a compactuar, fortalecer e sustentar as políticas atuais.

A pedagogia das competências, assim como a empregabilidade e o empreendedorismo, são instrumentos de manipulação que sustentam a ideologia que engana milhões de trabalhadores que inculcaram a ideias que precisam lutar muito para garantir um ‘lugar ao sol’, que a responsabilidade de ‘ser alguém na vida’ é única e exclusiva de si e de seus esforços, sem perceber que trata-se de um problema estrutural, de um sistema de organização social que é sustentado pelo trabalho explorado e pela propriedade privada.

Diante do que foi apresentado neste capítulo, que se iniciou fazendo um breve retrospecto na história, desde o sistema feudal, as origens do capitalismo, do neoliberalismo, entre outros sistemas e movimentos que também perpassaram a história; observa-se que o sistema capitalista é permeado por uma crise estrutural que vem se arrastando desde sua origem. E, para que essas crises sejam minimizadas, os países capitalistas através dos estudiosos e pesquisadores capitalistas, criam meios para recuperar a estabilidade, meios estes que atinge, significativamente, a classe social mais pobre. No que se refere à educação, que deveria proporcionar ao cidadão liberdade, crescimento pessoal e profissional, observou-se que ela acaba servindo de instrumento de manipulação e controle do sistema de capital.

Percebe-se no processo histórico, que a educação sempre foi alvo do poder econômico no intuito de legitimar o poder da classe dominante e homogênea, em detrimento de um regime econômico capitalista que vem ganhando forças com a doutrina neoliberal. Ganhando o poder de influenciar dentro das políticas de maneira a não deixar que nenhum governo se desvincule do processo que vem se tornando cada vez mais forte desde os anos de 1990 com o governo do Presidente Fernando Collor de Melo. E, desde então, os ideais neoliberais só vem

ganhando forças e terreno no Brasil.

Diante da trajetória traçada nessa pesquisa, no qual foi feito um sucinto mapeamento da inserção do neoliberalismo na política brasileira, percebe-se que, em alguns governos aconteceu com maior intensidade, em outros com menor. E, diante da forte influência de organismos internacionais e países desenvolvidos, como os Estados Unidos por exemplo, o Brasil vai aderindo sob uma coerção consentida aos ideais neoliberais que contempla com glamour a classe dominante tanto em poder como em capital, desestruturando a classe mais pobre. Nesse viés, Estado e empresas privadas vem caminhando de mãos dadas diante uma inversão de poderes que é o foco principal do neoliberalismo, ou seja, aumentar o poder das empresas privadas e diminuir o poder do Estado

Com base nessa realidade, sindicatos e órgãos que lutam por direitos da classe trabalhadora e dos menos favorecidos financeiramente, vão perdendo forças e direitos adquiridos, em consequência de reformas e alterações em leis trabalhistas, devido ao poder que os ideais neoliberais exercem perante as políticas públicas. E também, pela confiança que o ideário neoliberal vem ganhando perante a sociedade através de um discurso ideológico no qual embriagada por promessas falsas, a mesma passa a apoiar as crueldades que muitas vezes não são perceptíveis aos olhos da sociedade.

Entretanto, a educação faz parte desse movimento neoliberal como ferramenta importantíssima para a disseminação de uma ideologia, no sentido de ganhar apoio e consentimento da sociedade diante das ações cruéis do sistema capitalista econômico neoliberal, perante a classe trabalhadora e a classe marginalizada.

CAPÍTULO II – AS DIRETRIZES NEOLIBERAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.

Este capítulo aborda as interferências do capitalismo neoliberal nas políticas públicas educacionais, especialmente no que se referem às reformas que passaram a acontecer de forma mais acelerada a partir da década de 1990, as quais alteraram as finalidades educativas direcionando-as a atender as necessidades do mercado. Tais reformas reformularam o currículo que antes tinha uma abrangência maior de conteúdos, reduziram e limitaram a um ensino para atender as necessidades básicas fundamentado em uma pedagogia voltada para competências e habilidades.

Esses acontecimentos se dão sob a égide do neoliberalismo que vem norteando o sistema econômico, onde as terceirizações e as privatizações vão sendo incentivadas, uma vez que as mesmas já vêm ocorrendo de forma indireta.

Este capítulo esboça também, sobre a interferência dos organismos multilaterais³⁶ na elaboração de documentos legisladores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que direciona um currículo comum a todas as escolas no país, de forma hegemônica e homogênea para uma população marcada pela diversidade.

Ainda neste capítulo, apresenta-se o documento - Documento Curricular para Goiás/DC-GO Ampliado, como parte dessa proposta de atendimento às demandas neoliberais, haja vista que ele está alinhado à BNCC e, especialmente, por evidenciar propostas de trabalho prontas para que os professores da rede estadual de ensino apenas executem em sala. Observa-

³⁶ Alvim (2004), afirma que as instituições multilaterais são organizações internacionais surgidas de interesses corporativos e estatais de expansão comercial e que objetivam institucionalizar a cooperação econômica, social, cultural, científica e de segurança mútua entre as nações. Foram criadas, também, agências e comissões especializadas para tratar dos problemas econômicos, sociais e culturais.

se nas análises deste capítulo que as propostas de reformas vêm fundamentadas por um discurso ideológico de melhoria na qualidade da educação e redução das desigualdades sociais; discurso este que é amplamente difundido pelas mídias através de slogans.

2.1 Influência da doutrina neoliberal no sistema educacional – a quem pertence a educação?

Com base nos estudos voltados para a proposta de um remodelamento na educação com direcionamento para uma vertente mercadológica, percebe-se que as políticas educacionais vêm sendo influenciadas pelo ideário neoliberal com maior intensidade a partir da imersão das organizações internacionais que passaram a normatizar o sistema econômico dos países capitalistas em crise. Com isso, a educação pública com gestão e financiamento do Estado, vai aos poucos passando a ser de domínio do setor privado, mesmo que de forma indireta.

Conforme Freitas (2018, p. 31), “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. E com esse discurso ideológico, aos poucos, a educação pública vai seguindo novos rumos.

Os ideais neoliberais utilizam-se de uma ideologia que inculca na sociedade uma ideia de que, através de uma educação regulada por mecanismos delimitados, a qualidade do ensino voltará às escolas, uma vez que os ideais neoliberais não têm como preocupação o bem-estar da sociedade por meio de uma vertente democrática, e sim objetivos de implantar, através de seus representantes no poder, o livre mercado nas dimensões dos serviços essenciais para a população, que são oferecidos pelas políticas públicas sociais, como a educação, a saúde, entre outros.

Com essas modificações nas políticas públicas sociais, os serviços essenciais à sociedade passam a ser privatizados e organizados pelo mercado e pela livre concorrência, passando a ser oferecido para sociedade por meio de uma versão mercadológica de propriedade privada, deixando de ser gratuito e do povo. E, mesmo que o Estado venha subsidiar tais serviços, o cidadão deixará de ter direitos e passará a ter o dever de comprá-los pelo fato de não poderem ficar sem esses serviços que são básicos e essenciais à vida.

Sob esse princípio de venda de serviço, a maneira como o cidadão irá adquirir esses serviços dependerá estritamente de sua posição financeira, ou seja, o cidadão que dispõe de uma renda baixa terá acesso a um tipo de serviço, seja na educação, saúde, moradia ou outro

serviço essencial, e os que dispõem de uma renda mais elevada terão o privilégio de ter um serviço melhor, com maior qualidade. Sob essa forma de privatização, o Estado deixará de assumir a responsabilidade de oferecer um serviço de qualidade, passando o encargo para a rede privada. E, mesmo que o Estado passe a ser o financiador direto desses serviços, sai de seu poder a estruturação e a gestão, e ele (o Estado) passa a ser apenas financiador.

Compreende-se que o neoliberalismo interfere fortemente na política através de ideais que criam uma relação de dependência entre Estado e Mercado. Esses ideais delineados pela doutrina neoliberal são representados pelas coalizões³⁷ entre partidos, cuja finalidade é se fortalecerem em relação à busca por objetivos singulares voltadas para a classe dominante. Diante disso, é possível avaliar que os serviços prestados pelas políticas sociais como: educação, saúde, moradia, entre outros, de forma gratuita e com qualidade, considerados como direito do cidadão e amparados pela Constituição Federal de 1988, não estão tendo a atenção necessária do Estado para que esses serviços de fato atendam tais requisitos.

Devido à inversão de poderes, que vem se acentuando entre público e privado, o Estado vem perdendo forças e o mercado assumindo uma postura predominante com relação aos serviços gratuitos oferecidos pelas políticas públicas sociais que, até então, estavam sob o poder do Estado - desde a implementação, financiamento e gestão. Com a implementação do sistema mercadológico por meio da perspectiva neoliberal, a realidade da sociedade vem transformando e acentuando ainda mais as desigualdades sociais.

Assim, o sistema capitalista vem criando meios para escapar das crises estruturais, às quais são acometidas desde seu nascimento - decadência do feudalismo no século XIII. Dentre as formas de capitalismo estão: o liberalismo econômico e o desenvolvimentista. De acordo com Freitas (2018), com base na história do liberalismo econômico, compreende-se que esses ideais da “nova direita” radical, progrediram para um entendimento que seria até pouco tempo considerado antiético, em que os fins justificam os meios. Acerca do assunto, esse autor evidencia que:

[...] talvez seja esta exatamente a sua característica atual marcante: não importam os meios quando se trata de defender o livre mercado que, segundo eles, funda a liberdade pessoal e social. E se é para tal, a subjetividade neoliberal fica em paz com golpes de Estado e golpes institucionais. Esta forma de pensar se espalha por vários espaços: atinge os políticos nos Congressos Nacionais e nas Assembleias, os novos partidos políticos, membros do Judiciário e outros órgãos de controle e a mídia, fortalecendo a lógica de que, frente a agressão ao livre mercado (base da “liberdade”), justifica-se a “legítima defesa”, reiterando-se que os fins justificam os

³⁷ Coalizão é um contrato de cooperação que, de modo verbal ou escrito, é feito entre partidos, na tentativa de consolidar um objetivo em comum: o propósito da coalizão é conceder ao Partido Comunista maior representação no congresso. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coalizaao/> Acesso em: 15 jun. 2021.

meios (FREITAS, 2018, p. 26,27).

Sob essa vertente, percebe-se que a política econômica contemporânea vem sobrepondo de forma dominante às políticas sociais, inclusive as políticas educacionais, que vêm ganhando novas roupagens com o objetivo de atender às exigências dos padrões neoliberais de qualidades internacionais. Nesse parâmetro, as mudanças vão sutilmente acontecendo por trás de um discurso ideológico voltado para a melhoria da qualidade da educação e da liberdade individual, em que o cidadão deve ser “livre” para lutar e conquistar seu espaço, de forma a ser sempre melhor que o outro, que passa a ser seu concorrente direto.

Nesse contexto, não cabe mais discutir finalidades educativas voltadas para uma formação integral do indivíduo, cuja abrangência é coletiva e tem como fim benefícios para uma sociedade em geral. Isto porque, finalidades educativas e o próprio conceito de qualidade da educação foram alterados de acordo com outros ideais, tendo como base a ideologia da classe dominante, cujo discurso argumenta que essas reformulações trarão benefício a todos, diminuindo as desigualdades existentes na sociedade.

Sob esses moldes, o sistema educacional passa a atender aos objetivos dos ideais neoliberais no contexto político, a educação deixa de ser propriedade do povo e do Estado e passa a ser propriedade privada, mudando totalmente a dinâmica de funcionamento em todas as dimensões. E, desse modo, a tão desejada privatização da educação pela classe empresarial vem sendo inserida a passos lentos e, ao mesmo tempo largos, de forma que a sociedade internalize como algo natural e necessário, tornando ainda parceira da ação.

Percebe-se que através do discurso ideológico, no sentido de que as privatizações vão trazer melhoras na qualidade da educação e diminuição nas desigualdades sociais, as instituições escolares também são levadas a acreditar que as mudanças são benéficas não apenas para o aluno, mas principalmente para o professor, pois a própria questão do alinhamento, sobre o qual esta pesquisa esclarece mais adiante, traz uma falsa ideia de que é o caminho para a melhoria da qualidade da educação. Essa estratégia leva o docente a trabalhar com um currículo que oferece aulas planejadas, avaliações que chegam prontas e uma proposta de que a própria tecnologização na educação é fundamental nesse processo de melhoria da qualidade.

De acordo com Freitas (2018):

A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação” para todos que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado (FREITAS, 2018, p. 56).

Essa agenda evidenciada pelo autor supracitado aparece de forma velada no currículo que é direcionado às escolas em forma de pacotes fechados. Esses pacotes, conforme mencionado anteriormente, privam o professor de selecionar conteúdos que são prioritários para a formação intelectual do aluno, bem como de selecionar as metodologias diferenciadas para que a heterogeneidade da sala de aula possa ser contemplada e até mesmo a forma de avaliar, uma vez que as avaliações também fazem parte do pacote que vem pronto e acabado. Nesse sentido, a autoridade e a liberdade do professor vêm sendo cerceadas pelo sistema organizacional de maneira que tudo transcorra de maneira impositiva e dentro dos parâmetros delimitados.

Em consequência dessa nova forma de educação, a exclusão dentro de sala de aula vem sendo acentuada, tendo em vista que esses pacotes desconsideram a heterogeneidade com relação à aprendizagem. Sob tais pressupostos, os alunos são considerados iguais na forma de ser, aprender, viver; e, suas particularidades, como as diferenças sociais que impactam a aprendizagem do aluno não são contempladas no planejamento. Além disso, o ensino por competências, não leva em conta as aptidões individuais dos alunos, todos são considerados iguais.

Mediante o exposto, observa-se que o objetivo do neoliberalismo com relação à educação, não é a formação integral e individual no aluno, e sim a concepção de transformá-la em uma versão mercadológica, desde a estruturação, gestão e padronização da qualidade, através da subordinação às normativas elaboradas para o livre mercado. E, essas ações podem ser efetivadas por meio das terceirizações e privatizações do sistema educacional, as quais diminuem o poder do Estado e aumentam o poder do setor privado. E, desta forma, a educação passa a ser uma demanda destinada ao setor privado, deixando de ser dever do Estado e direito institucionalizado e gratuito do cidadão.

2.2 As mudanças educacionais impostas por uma política pública voltada para as finalidades mercadológicas - terceirização e privatização.

A doutrina neoliberal traz como proposta explicações com relação às incongruências geradas pelo liberalismo, sobretudo com relação à questão da miséria e do endividamento dos países. Nesse sentido, teóricos do Banco Mundial - BM, do Fundo Monetário Internacional - FMI e do consenso de Washington³⁸, elaboram uma política de adequação estrutural a partir

da perspectiva neoliberal que vem abarcando as políticas públicas.

Com o objetivo de adequar estruturalmente às exigências estabelecidas pelo consenso de Washington, as finalidades educativas escolares foram elaboradas dentro de uma concepção capitalista, neoliberal e neotecnicista. Essas finalidades atendem a uma demanda da classe dominante, que exerce grande poder e influência nas políticas públicas educacionais e, conforme demonstra Gusmão (2013), em um contexto no qual predomina-se a valorização de resultados, as finalidades educativas passaram a se voltar para esse fim tendo em vista que elas são produzidas com base em interesses políticos e econômicos. E, com essas deliberações, as escolas pouco têm de autonomia para mudar esse quadro.

Sob essa concepção de finalidades educacionais que atendem à classe dominante, o mercado de trabalho e o modelo econômico, as empresas privadas detêm maior poder que o Estado, inclusive nas políticas educacionais; e, desse modo, evidenciam-se os ideais neoliberais imbricados em todas as propostas apresentadas à educação pública. Conforme Frigotto (1990, p. 221) promove-se uma “[...] boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas”.

O processo educacional vem sendo transformado para atender as finalidades educativas que o aparelhamento econômico delineou e, para esse fim, foi introduzido nas políticas educacionais o ensino por “competências e habilidades”, institucionalizado e normatizado pelo Ministério da Educação (MEC) através dos currículos. O ensino por competências é imposto, acompanhado e fiscalizado pelas secretarias de educação nas unidades escolares. É uma espécie de terceirização, uma vez que tem a obrigação de atender uma parametrização que é própria da empresa privada.

Com a proposta de terceirização e/ou privatização do sistema educacional, a classe social dominante, que detém maior poder econômico, terá condições de receber uma educação com mais qualidade por meio das escolas privadas. Nessas escolas, voltadas para atender as classes dominantes, o ensino promovido abrange o conhecimento científico de forma mais aprofundada, preparando o aluno para, posteriormente, seguir os estudos em uma universidade, construir carreiras acadêmicas e, por conseguinte, assumir funções importantes

³⁸ Segundo o entendimento de Mariani (2007, p.5), o Consenso de Washington foi a denominação de uma articulação para implantar o neoliberalismo de maneira ordenada nos diversos países. Em novembro de 1989, pela primeira vez na história reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo daquele país e dos organismos financeiros internacionais especializados em assuntos latino-americanos – FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O objetivo do encontro era fazer uma avaliação das políticas econômicas implantadas até então. Para relatar as experiências locais, também participaram do evento diversos economistas latino-americanos. As conclusões dessa reunião dar-se-ia, posteriormente, o nome informal de Consenso de Washington.

na sociedade. Por outro lado, as pessoas que compõem a classe pobre, menos favorecida, são direcionados para a escola pública nas quais o ensino está voltado para um conhecimento mais raso, restrito, instrumental, direcionado à preparação do aluno para atuar no mercado de trabalho, que necessita de grande quantidade de mão de obra.

Esse ensino oferecido para a classe popular não contribui para oferecer ao aluno condições e embasamento para uma continuidade nos estudos. Isto porque, para ser contemplado com uma vaga na universidade pública ele terá que se submeter a uma rígida seleção, para a qual não foi preparado haja vista que nessas seleções privilegia-se o conhecimento científico mais aprofundado, como o oferecido nas escolas privadas. Por outro lado, as universidades particulares se enchem de pessoas da classe trabalhadora que, comumente, abandonam os cursos por não conseguirem arcar com as mensalidades.

A atual política educacional do país pode ser identificada com a concepção tecnicista que vigorou nos anos de 1970. Essa concepção privilegia a tecnologia, transformando professores em executores de projetos prontos e alunos em meros receptores. Hoje a escola recebe material pronto para ser trabalhado com o aluno, elaborados de forma independente e generalizada, sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destina, ou seja, o objetivo do material é preparar o aluno para a execução das provas externas, ocupando seu tempo na escola com atividades exclusivas para esse fim. Desta forma, é retirada do aluno a oportunidade de aprender além do que está sendo imposto e, nesse caso, a formação hoje está multifacetada e perdeu o sentido de integralidade.

A partir da implementação das concepções neoliberais na educação, observa-se que, de maneira geral, ela vem apresentando impactos negativos, uma vez que mudanças substanciais estão acontecendo no currículo e nas práticas organizacionais e pedagógicas há algum tempo, e, de forma mais expressiva, desde 1990. Tais mudanças vêm acontecendo de forma sutil e lenta, e as reformas vão sendo implementadas de maneira que a sociedade acredite que vá melhorar a qualidade na educação. No entanto, de forma oculta, as atuais políticas educacionais escondem uma ideologia, uma pretensão que, de democrática, de justiça social e contributiva nada tem a apresentar. De acordo com Libâneo, Freitas e Silva (2018, p. 90):

[...] o processo de difusão da ideologia neoliberal, no campo da educação, a finalidade educativa das escolas tem assumido o provimento de conhecimentos utilitários – a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas; e os conteúdos básicos da aprendizagem – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, baseados em resultados aferidos por sistemas de avaliação de desempenho. Essas finalidades são definidas explicitamente na Declaração Mundial para todos

(UNESCO, 1990) com a adesão do Ministério da Educação, e se reproduzem nas políticas educacionais.

Percebe-se que houve mudanças na questão da essência da formação do aluno, pois o que era considerado importante ensinar na escola para a formação humana, foi reduzido ao básico, deixando de ser trabalhado com o aluno questões fundamentais para uma formação mais ampla do indivíduo. Com essa nova proposta, a questão da individualidade vem se apresentando de forma bastante intensa, uma vez que a concorrência é incentivada por meios escusos e até mesmo pelo fato de fazer parte da rotina dos alunos uma preparação contínua e posteriormente colocada em xeque o que foi aprendido. Dessa forma, se estabelece uma concorrência mais “natural”, por meio da qual não mais se prioriza a conquista do coletivo e sim uma conquista individual.

Essa busca pelo sucesso de maneira individual, seja na sala de aula e posteriormente fora dela, vem contribuído para uma formação do caráter do aluno de forma negativa, uma vez que se busca uma realização pessoal e não mais coletiva, fazendo com que se adquira um pensamento de naturalidade com relação ao insucesso e a derrota do outro. Essa naturalização vai destruindo no indivíduo a preocupação com o seu semelhante, minimiza o sentimento de solidariedade e, principalmente, o sentimento de preocupação com a sociedade no geral; e, o que se vê, é a pessoa se empenhar por conquistas individuais, enfraquecendo as lutas coletivas.

Ainda no que se refere à formação de caráter individualista, a concepção de educação promovida pelo neoliberalismo diminui, ou simplesmente, impede a realização de atividades extracurriculares, haja vista que a prioridade da escola passa a ser as aulas preparatórias para as avaliações externas. Desse modo, praticamente são anuladas as aulas que proporcionam alunos uma convivência maior fora dos limites da sala de aula, como eventos esportivos, comemorações diversas, visitas a museus, dentre outras atividades que proporcionam condições para uma integração entre os alunos e uma convivência para além das salas de aula. Sob tais princípios, valorizar o coletivo não é mais possível, pois as cobranças impostas com relação ao currículo fechado e, ao mesmo tempo enxuto, não abre brechas para um ensino aprendizagem poderoso, por estar focado em avaliações, notas, bons resultados etc., não há mais espaço para ações educativas que complementam o ensino curricular. De acordo com Freitas (2018):

As políticas educacionais com os ideais neoliberais cuja pretensão é a privatização, vem adotando um processo de padronização, entre: BNCC-Base Nacional Comum Curricular, teste censitário e responsabilização verticalizada. A lógica esperada é

que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “**Alinhamento**”. (FREITAS, 2018, p. 78, grifo do autor).

Nesse sentido, a rotina e o foco da escola sofrem alterações e o que passa a ser prioridade nesse contexto é trabalhar os conteúdos determinados, uma vez que já se encontram alinhados com as avaliações externas e com a responsabilização dos resultados. E, partindo dessa proposta, supõe-se que não haja motivos para se trabalhar de outra maneira, tendo em vista que as escolas não querem ser punidas por assumir o risco de trabalhar uma outra vertente, buscando finalidades educativas que não estejam alinhadas às propostas que o sistema traz como objetivo principal em seu discurso, que é o “aumento da qualidade na educação”.

As escolas são obrigadas a fazer o ‘dever de casa’ para não sofrer punições, dentre elas, o corte de verbas, troca do gestor por um interventor. As punições são feitas, principalmente, por meio de divulgação das notas das avaliações externas alcançadas pela escola na mídia. Essas notas são amplamente divulgadas sem a devida contextualização em relação à realidade vivenciada pela escola, bem como são desconsideradas as individualidades dos alunos, ou seja, os mesmos são tidos como uma classe homogênea independente do contexto em que vivem.

Por esses fatores o ambiente escolar tem se transformado em espaços de ampla concorrência, nos quais todos se unem e, ao mesmo tempo, concorrem entre si com o intuito de obterem as melhores notas a qualquer custo. Segundo Gusmão (2013), tudo indica que há um amplo consenso de que a má qualidade da educação no Brasil é apontada como o maior problema do país. E, essa percepção gera uma disputa em torno de resolver o problema dessa má qualidade, viabilizando os serviços educacionais subtraindo-os do sistema público e transferindo ao sistema privado, que tende a assumir o comércio da educação utilizando os princípios de mercado que visam ao lucro e uma ampla concorrência através do processo de privatização da educação que vem sendo arquitetado.

De acordo com Gusmão (2013), a educação brasileira tem se tornado um campo de disputas pela sua qualidade entre dois grupos sociais. Esses grupos representam vários segmentos da sociedade e compõem uma arena, com distintas compreensões do que seja realmente o ato de educar, ensinar e formar. Nesse sentido, há um grupo composto por educadores e profissionais relevantes da área educacional. E, no outro grupo estão os órgãos e organizações financeiras que possuem visibilidade e influência para atuarem no campo educacional representando o setor privado.

Para Gusmão (2013), as concepções de qualidade na educação variam de acordo com os componentes da arena, no entanto, a maioria concorda que a questão da avaliação externa de larga escala é necessária e que é um meio seguro para aferir a qualidade da educação³⁹. Porém, segundo Libâneo, Freitas e Silva (2018):

Tendo em vista o alcance das finalidades educativas definidas pelo projeto neoliberal para a educação, na perspectiva da governança mundial dos sistemas educacionais, é suficiente que o foco da escola recaia sobre a produção de resultados de aprendizagem mínima, de cunho imediatista, por processos de ensino aligeirados, que possibilitem aos alunos apenas conhecimentos diretos e superficiais dos conteúdos. Em uma ideologia avaliativa, esses resultados são facilmente verificáveis por um sistema de avaliações externas, as quais também exercem a função de parâmetro para a definição do currículo, padronização das ações pedagógicas, mecanismo de controle da escola e do trabalho docente, critério de classificação das escolas para fins de distribuição e aplicação de recursos, produção de números e estatísticas que falseiam a situação da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO; FREITAS; SILVA, 2018, p. 98 e 99).

Dentro da arena ainda existem as alianças que se formam para assumir funções diferentes, são elas: distributivas – que tratam da destinação dos recursos e distribuição de benefícios; regulatórias – constituem as regulações para orientar quem paga o que e quando; e, as redistributivas – que é um segmento altamente conflituoso por se definir quem arcará com o financeiro relacionado às perdas ou prejuízos. Lutas, jogos e disputas são padrões que conduzem a dinâmica das relações dos membros da arena.

Gusmão (2013, p.102) utiliza-se das considerações de Rúa para referir-se à “importância crescente das agências internacionais no processo político e destaca o papel da mídia por sua capacidade de formar opinião e mobilizar outros grupos”. Sobre o assunto, Lima, Oliveira e Batista (2016) evidenciam os chamados organismos multilaterais⁴⁰, com foco naqueles que sugerem mudanças no segmento político, influenciando as políticas públicas com propostas de ações e programas no campo educacional brasileiro. Dentre estas ações está a formação de professores. Pode-se perceber que as políticas de formação de professores seguem as reformas que vêm acontecendo na educação. De acordo com Campos e Souza Júnior (2011):

Verifica-se, desse modo, que as reformas educacionais do final do século XX provocaram debates, análises e formulação de estudos que buscaram esclarecer e

³⁹ Maior esclarecimento sobre a posição de cada membro da arena, ver Gusmão (2013).

⁴⁰ Alvim (2004) afirma que as instituições multilaterais são organizações internacionais surgidas de interesses corporativos e estatais de expansão comercial e que objetivam institucionalizar a cooperação econômica, social, cultural, científica e de segurança mútua entre as nações. Foram criadas, também, agências e comissões especializadas para tratar dos problemas econômicos, sociais e culturais.

compreender a dimensão das mudanças na educação (que pelo visto foram muitas!). Assim, aumentar a taxa de escolaridade, reduzir o índice de analfabetismo, formar professores em nível superior (e de baixo custo!) se tornaram prioridades durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Período em que foram acatadas as discussões de parte dos intelectuais brasileiros e, sobretudo, as exigências da conferência de Jomtien e dos organismos internacionais de financiamento da educação (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011, p.36/37).

As reformas que vêm ocorrendo na educação como a criação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC que afeta diretamente o currículo escolar e a vida do aluno, exige sob uma perspectiva pragmática, uma nova forma de atuação do professor, para que possa trabalhar de forma coerente com a proposta do currículo. Assim como é delimitado na BNCC, promover o ensino voltado para as demandas mercadológicas. Segundo Mazeu (2009):

[...] a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma de Estado no plano institucional e econômico-administrativo (...) como uma adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista e novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital (MAZEU, 2009, p. 2).

Faz parte dessa estratégia de formação dos professores para que os mesmos estejam preparados para lidar com as demandas do mercado e da evolução tecnológica, a implementação das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação -TDICs na educação. Essas políticas trazem em seu discurso a ideia de orientar os professores quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, levando-os a compreender a necessidade de tal conhecimento para lidar com o aluno preparando-o para atender à demanda da realidade que é tecnológica. Nesse sentido, envolve questões como: metodologias ativas, plataformas digitais. No entanto, conforme afirma Diesel, Baldez e Martins (2017, p.269):

Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica (DIESEL; BALDEZ; MARTINS 2017, p. 269).

Diante desse discurso ideológico de que as TDICs contribuirão para a melhoria da qualidade da educação e das necessidades afirmadas pelo autor, é preciso refletir de forma crítica, descobrindo contrapostos com relação a essa implementação de forma tão recomendada, inclusive nas escolas públicas. Isto porque, podem estar atrelados a esse fator as concepções mercantis e mecanicistas, nas quais as grandes empresas tiram proveito com

relação à implementação dessa tecnologia mediante a venda de tais produtos. Outra intensão pode estar fundamentada na forma de se trabalhar com essas tecnologias em sala de aula, uma vez que é necessário atrelar ao uso das mesmas um grande domínio com relação a seu uso, ao conhecimento pedagógico e principalmente de conteúdo.

Desse modo, por trás desse discurso se encontram ideais mercadológicos que buscam se beneficiar de tais sugestões, de implementações e mudanças no segmento educacional. Embora a implementação e utilização das TDCI estejam mais direcionadas à rede privada, percebe-se que as políticas públicas educacionais têm investido na tecnologização das escolas públicas, ação que se alavancou com o período pandêmico.

A implementação das TDCI na educação facilita a concretização do modelo educacional proposto pela BNCC, que está voltado para um currículo fechado, padronizado, em que as secretarias de educação elaboram e encaminham para as escolas, aulas prontas, avaliações elaboradas para que o professor apenas reproduza em sala de aula, e o estigma da tecnologia, traz uma falsa ideia de que as aulas estão sendo trabalhadas com qualidade. Através das TDCIs os alunos da rede pública dos anos finais das etapas da educação básica (9º ano e 3º ano do ensino médio) com seus “Chromebooks” doados pelo governo, podem acessar as plataformas digitais criadas pelo sistema educacional, como o Portal Net Escola, acessar simulados e aulas que já vêm elaboradas, dentre outros que, com relação à aquisição de conteúdos importantes e conhecimentos relevantes para a formação do aluno, pouco têm a contribuir.

E, nesse sentido, Diesel, Baldez e Martins (2017) alertam para o fato de que diante tantas tecnologias é preciso que haja uma formação crítica do professor com relação ao uso das mesmas:

Um exemplo que evidencia essa dualidade reside nos discursos comumente verbalizados por docentes e estudantes em que estes últimos reclamam das aulas rotineiras, enfadonhas e pouco dinâmicas, ao passo que os primeiros destacam a frustração pela pouca participação, desinteresse e desvalorização por parte dos estudantes em relação às aulas e às estratégias criadas para chamar atenção destes. Percebe-se que a utilização de novos recursos tecnológicos durante as aulas não altera esse cenário de insatisfação coletiva, posto que, sozinha, a tecnologia não garante aprendizagem, tampouco transpõe velhos paradigmas. Com base nesse cenário, assegura-se que um dos caminhos viáveis para intervir nessa realidade resida em oportunizar aos professores e professoras refletirem na e sobre a sua prática pedagógica, a fim de que possam construir um diálogo entre suas ações e palavras, bem como outras formas de mediação pedagógica (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p.270).

Dentre as TDCIs estão as plataformas digitais que, segundo Fiori e Goi (2021, s.p.),

formam amplamente utilizadas durante o período pandêmico, proporcionando uma interação entre alunos e professores,

Neste ambiente de aprendizagem, há um sistema colaborativo entre professor e aluno desempenhando novos papéis. Os alunos são protagonistas de sua própria aprendizagem, e o professor passa a ser um mediador do conhecimento e promotor de propostas pedagógicas para que haja progressão deste aprendizado. Para ambos os papéis as relações sociais desenvolvidas são imprescindíveis e poderá ser preciso lidar com as dificuldades oriundas deste sistema colaborativo, pois as discussões intelectuais são altamente desejáveis, impulsionando a aprendizagem a um nível mais organizado de raciocínio, através de maior criatividade do que àquela proposta pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O uso das tecnologias foi implantado de forma sistêmica durante o período pandêmico, pegando de surpresa todos que necessitaram se adequar ao uso das ferramentas tecnológicas e não tinham preparação para lidar com tais ferramentas. Diante desse contexto houve uma grande rejeição por parte dos envolvidos, especialmente professores e alunos. Junte-se a isso, poucos alunos participavam das aulas remotas pelo simples fato de não adquirir computador ou celular adequado para acessar tais ambientes virtuais. Esse é um fator crucial na questão da utilização das TDCIs na educação, uma vez que apesar da tecnologia fazer parte da vida de todos, de forma incondicional, para que haja acesso a ela são necessários vários fatores, como: aparelhos tecnológicos adequados, acesso à internet e conhecimento para manuseá-los de forma madura e consciente contribuindo com a aquisição de conhecimentos.

A implementação tecnológica na educação é necessária, porém ela deve estar atrelada a outros fatores que possibilitem a utilização da mesma para o crescimento intelectual do professor e do aluno. É preciso que os instrumentos tecnológicos contribuam para promover conhecimentos pedagógicos e, principalmente, os conteúdos. E, o que se observa é que a instrumentalização de professores e alunos para atenderem as demandas do mercado, preparando o aluno para que, ao chegar em seu primeiro emprego ou outro ambiente de trabalho, esteja dotado de habilidades que possam atender qualquer demanda que aparecer.

Ressalta-se, ainda, que a formação dos professores, geralmente, utiliza as TDCI - Plataformas Digitais; no entanto, não há uma formação básica, presencial teórica e prática com relação à utilização das mesmas. Nesse sentido, muitos professores que não lidam com essas tecnologias em sua rotina escolar são obrigados a participar de formações que exigem no mínimo o conhecimento das plataformas e sua funcionalidade para conseguir participar das formações. E, a utilização das TDCI dessa forma não contribui com a formação e a apropriação do conhecimento por parte do professor para que o mesmo possa atuar em sala de

aula de forma mais ativa.

Segundo Fiori e Goi (2021, s.p.):

As principais ferramentas síncronas e assíncronas disponíveis aos usuários no AVA são: os chats, blogs, as vídeo-aulas, fórum, lista de discussão, correio eletrônico, mural, enquete, portfólio, bibliotecas virtuais, *Google Acadêmico*, perfil e *Frequently Asked Questions* (FAQ). Também como opção tecnológica para atender a demanda educacional, podemos citar: *Lyceum*, *Blackboard*, *Canvas*, *ChatBot*, *Aulanet*, *Webct*, *Eureka*, *Teleduc*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Agenda*, *Cortex* e, por fim, o MOODLE. Todas estas passaram a ser utilizadas por serem consideradas comuns nos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre as tecnologias, existem também as Tecnologias Digitais Virtuais-TDVs, e faz parte delas a tecnologia de metaverso. Segundo Schlemmer e Backes (2008, p.521), “dentre os metaversos atualmente existentes, tais como o Active World, There, o mais conhecido e que tem ocupado um espaço significativo nos meios de comunicação é o Second Life”. O metaverso é visto como um novo mundo paralelo e passou a fazer parte da vida das pessoas, porém é de uma outra dimensão. Conforme descrevem Schlemmer e Backes (2008, p. 522), “o metaverso é, então, uma tecnologia que se constitui no ciberespaço e se “materializa” por meio da criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D – MDV3D, no qual diferentes espaços para o viver e conviver são representados em 3D, propiciando o surgimento dos “mundos paralelos” contemporâneos”.

Esclarecendo um pouco sobre essa tecnologia que determina um mundo novo, Schlemmer e Backes (2008), evidenciam que o Second Life:

O Second Life, ou Segunda Vida, é um software de metaverso, idealizado em 1999 por Philip Rosedale e desenvolvido em 2003 pela empresa norte-americana Linden Lab. Trata-se de um metaverso que possibilita a construção de MDV3D, de jogos, de ambientes virtuais, no entanto o software em si não se constitui em nenhum desses aplicativos, ele precisa da ação humana para vir a ser, assim, ele é inteiramente criado por seus habitantes, os avatares. É distribuído numa rede de servidores e pode ser utilizado pela internet. Desde que foi lançado em 2003, o seu uso vem crescendo e, atualmente, já é habitado por mais de 11 milhões de pessoas de todo o mundo, representadas por avatares. O Second Life, apesar de chamado de jogo, não o reduz a um por se tratar de um software com diversos objetivos que priorizam o entretenimento, e por se tratar de um mundo digital virtual para diversos fins. Ele não possui regras predefinidas, no entanto, permite que todos possam utilizá-lo como um jogo, ou até mesmo criarem jogos (SCHLEMMER; BACKES, 2008, p.527/528).

No contexto educacional, segundo o autor, os estudos ainda estão bastante prematuros, no entanto, algumas Universidades nos EUA, Dinamarca, Finlândia, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, França, Alemanha, Polônia, Portugal, Canadá, Singapura e Alaska já vêm fazendo alguns testes. Diante desse fator, é possível prever que não muito distante será uma

tecnologia que fará parte dos recursos didáticos utilizados como coadjuvantes do processo ensino e aprendizagem. Conforme Schlemmer e Backes (2008,), tais Universidades estão utilizando o Second Life para os seguintes fins:

Muitas têm utilizado essa tecnologia para desenvolver simulação social, para investigar os relacionamentos sociais de residentes do Second Life, para investigar a história, a teoria e a prática da representação e a produção da arquitetura, para investigar as questões relacionadas à aprendizagem de pessoas com algum tipo de deficiência, para investigar sobre as habilidades ensinadas em ambientes virtuais, para investigar sobre “meios & nova cultura Digital”, dentre outras (SCHLEMMER; BACKES, 2008, p.529).

A utilização das TDICs na educação é um caminho sem volta, mesmo porque a escola precisa caminhar junto ao contexto, à realidade na qual todos estão inseridos, e assim, como é necessário perceber o viés ideológico que está por trás do currículo, também é importante estabelecer uma criticidade com relação às novas tecnologias; mesmo porque as mesmas, de forma direta ou indireta fazem parte do currículo. E, essa questão da padronização do currículo, ações pedagógicas, avaliações externas e definição de resultados que Freitas (2018) chama de - alinhamento - e é também uma forma de terceirizar a educação, ou seja, é um mecanismo que prepara o terreno para a organização empresarial, privatização a novas tecnologias também fazem parte desse novo modelo educacional almejado pelo sistema neoliberal.

A privatização da educação não se dá apenas de uma forma e nem de uma vez, é um processo lento que vai transformando e engolindo a educação pública até se transformar por completo. Segundo Freitas (2018), uma das formas que coloca a escola a caminho da privatização é a terceirização, que pode acontecer por meio da chamada Publicização, as chamadas ONGs-organizações sociais sem fins lucrativos, em que a escola continua sendo propriedade do Estado, mas passa a ser gerida por uma empresa privada e submetida ao controle político e ideológico. Esse sistema nos Estados Unidos é chamado de *Charters*. De acordo com Freitas (2018):

No caso da educação, o estágio final desse processo é a instituição de modalidades de Vouchers que permitam aos pais a livre “escolha” da escola de seus filhos, em um mercado competitivo, transferindo recursos públicos para as escolas privadas (com ou sem fins lucrativos). Depois que se terceiriza uma escola, por concessão pouco importa se o governo manda ele mesmo o dinheiro para a escola, ou se ele o faz através da família. O impacto na “educação pública de gestão pública” é devastador, já que não existem dois dinheiros: um para o Estado dar aos pais, que o encaminham à escola particular, e outro para o Estado financiar as escolas públicas (FREITAS, 2018, p.51).

Por meio desse processo de terceirização apresentado pelo autor supracitado, o

governo deixaria de gerir a escola, e passaria apenas a financiá-la. Sendo assim, as escolas continuam públicas, mas ficam sem verbas suficientes e são obrigadas a seguir o modelo de privatização. Uma vez privatizadas, as escolas assumem a postura de uma organização empresarial de prestação de serviços; o que destruiria o sistema público educacional. E, esse é o objetivo maior dos financiadores educacionais que propõem a reforma na educação, que tem como objetivo segundo Freitas (2018), que o neoliberalismo atinja, através do acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instalando a hegemonia dos ideais neoliberais permitindo por exemplo, a atuação de movimentos como o da “escola sem partido”⁴¹ que coíbe as demais visões alternativas e críticas no interior das escolas. Segundo Rossi e Pátaro (2020):

O movimento “Escola sem Partido” (ESP), criado em 2004, permaneceu no anonimato durante mais de dez anos após sua criação, ganhando visibilidade recente com a apresentação, a partir de 2015, de projetos de lei inspirados no movimento e debatidos em diversas câmaras municipais e assembleias legislativas, bem como no Congresso Nacional Brasileiro (MIGUEL, 2016; MOURA, 2016). Também conhecido como “lei da mordaza” – em referência à corda ou outro material com que se ata a boca de uma pessoa para que ela seja impedida de falar –, o mito de origem do ESP data de 2003, quando o advogado Miguel Francisco Urbano Nagib se indignou ao saber que um dos professores de sua filha havia realizado uma correspondência entre Che Guevara (um dos líderes comunistas da Revolução Cubana) e São Francisco de Assis (um dos santos pertencentes à Igreja Católica). A analogia entre as duas figuras estaria relacionada à imagem de indivíduos que abriam mão de tudo em nome de seus ideais, sendo o primeiro situado no âmbito político e o segundo no religioso. No entanto, Nagib interpretou a ação do professor como uma “doutrinação ideológica”, que supostamente induziria os/as estudantes – entendidos como audiência cativa-passiva por Nagib – a uma determinada prática política e ideológica (ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 2).

A difusão de ideias conservadoras como essas do movimento Escola Sem Partido (ESP) circulam livremente nas redes sociais (facebook, Instagram) por meio de grupos e organizações que compartilham dos mesmos ideais. Seguidores estes que podem, de uma forma ou outra, exercer influência na sociedade e que vão disseminando e ganhando adeptos de um movimento que tem de forma ideológica um objetivo maior, que é transformar o sistema educacional em algo controlado por meio da regulação, principalmente, da atuação do professor em sala de aula, perpassando o conteúdo que é ensinado aos alunos, cujo controle já deve vir delineado através dos livros didáticos até as avaliações que são aplicadas na escola.

⁴¹ De acordo com Rossi e Pátaro (2020), O site oficial do ESP afirma que o “[...] Escola sem Partido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESP, 2018). Tal contaminação, entretanto, não está baseada em pesquisas comprovadas ou dados empíricos suficientes. A partir da narrativa de contaminação criada por Nagib, uma das proposições do ESP é a adoção de um cartaz com seis “deveres básicos” para o/a professor/a, além de gravações em vídeo e uso de notificações extra-judiciais contra supostas/os doutrinasoras/es (p. 2).

Uma vez a ESP atuante nas instituições escolares, as finalidades educativas se transformam completamente: a escola deixa de ser um espaço de reflexão, debate e formação integral do aluno, em que ele pode expressar seus pensamentos sem ser coibido e proibido, e passa a ser um ambiente monitorado de forma rigorosa. E, esse monitoramento tem como discurso ideológico a busca pela qualidade da educação, e é aí que se pergunta - que qualidade é essa? O que seria qualidade na educação, se o verdadeiro objetivo dela é formar cidadãos livres e críticos? Pode-se afirmar que o conceito de qualidade é relativo e altera de acordo com a conveniência, com o tempo e com o espaço. E, na educação contemporânea observa-se que o conceito de qualidade está voltado para o segmento econômico.

2.3 Qualidade da educação: um slogan no discurso da reforma educacional

Uma das expressões mais utilizadas para justificar a questão da reforma educacional é a busca por qualidade. Constrói-se um consenso em torno da ideia, de modo que todos passam a demonstrar aprovação por tal aspiração. No entanto, o termo qualidade da educação, assim como ideologia e competência também tem um histórico de alternância de conceitos. Nesse sentido, ao abordar o termo qualidade não se esclarece qual conceito está sendo utilizado, ou seja, não se esclarece em que consiste o termo e nem quais aspirações traduz. Segundo Contreras (2002):

As questões envolvendo a qualidade se tornaram slogans, cabíveis em qualquer projeto educacional, sob qualquer perspectiva. Assim, as reformas que apelam para o bordão “qualidade” conquistaram ampla aceitação popular. A qualidade da educação guarda relação com a função social da escola na medida em que também é o resultado da construção e transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Porém, outra concepção de qualidade, veiculada pelos reformadores, define-as pelos bons resultados nas avaliações externas de larga escala. A ampla disseminação dessa associação contou com a importante participação dos organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que organiza os exames do Programme for International Student Assessment (PISA), realizado nos países membros e também convidados, como é o caso do Brasil (CONTRERAS, 2002, p. 23).

A ideia foi sendo disseminada aos poucos pelas secretarias de educação entre a comunidade escolar e a sociedade como um todo, através do slogan “qualidade na educação”. Essa divulgação se deu por meio de propagandas nos meios de comunicação difundida como benfeitoria dos governos federais, estaduais e municipais. O discurso ideológico de que era necessário estabelecer reformas com o objetivo de aumentar a qualidade educacional fez com que a sociedade e comunidades escolares acreditassem que a educação de fato estava a

desejar. E, em consequência desse discurso, tanto os órgãos administrativos como a sociedade, passaram a desvalorizar ainda mais o papel da escola e principalmente do professor. Segundo Shiroma e Santos (2014):

Cabe considerar, contudo, que reduzir a qualidade da educação aos que os percentuais e índices conseguem mensurar é tarefa “pasteurizadora” que desconsidera as concepções, os sujeitos, as finalidades formativas, as metodologias de ensino, e as formas de organizar o trabalho pedagógico e as funções da escola (SHIROMA; SANTOS, 2014, p.29).

Com relação à afirmação acima, as avaliações externas não vêm dando conta de demonstrar a realidade do aluno, até porque esse não é o objetivo das mesmas, uma vez que é uma avaliação voltada apenas para verificar o que o aluno aprendeu relacionado apenas ao conteúdo, como forma de controle. E, para que as avaliações externas tenham efeito de diagnosticar de forma real a educação, é preciso que haja mudanças em suas finalidades.

A sociedade contemporânea enfrenta crises sociais e educacionais que abrangem com maior impacto as comunidades que vivem em desvantagem econômica. As mudanças provocadas nas políticas educacionais, delineadas por um discurso ideológico de melhoria na qualidade da educação, aumentam ainda mais o abismo entre as classes sociais. De acordo com Ribeiro (2014), a educação é um dos meios mais importantes que o indivíduo possui para elevar seu nível cultural, econômico e social, por meio da qualificação adquirida:

A educação é o principal canal de mobilidade social nas sociedades modernas. Pessoas com mais escolaridade não só tendem a ser mais produtivas como também têm acesso a diversas ocupações que exigem qualificação específica. Por exemplo, não é possível ser um médico ou um torneiro mecânico sem ter as qualificações necessárias para exercer essas funções. Portanto, as transmissões das posições ocupacionais de pais para filhos não se dão de forma direta, mas sim através das qualificações adquiridas pelos filhos no sistema educacional. As possíveis superações das desvantagens de origem de classe também se dão, em larga medida, através da educação formal adquirida. Por exemplo, filhos de pessoas sem qualquer escolaridade e com posições de classe mais baixas têm a possibilidade de ascender, principalmente na medida em que adquirem qualificações educacionais. De acordo com diversas teorias em ciências sociais, a educação é o principal mecanismo de mobilidade social (RIBEIRO, 2014, p. 205).

Essa mobilidade adquirida através da educação, evidenciada pelo autor supracitado, proporciona ao indivíduo o ir e vir, não apenas na vida de uma forma geral, mas principalmente no mercado de trabalho, pois, uma vez estando qualificado e preparado para ingressar nesse mercado, terá mais chances de se locomover em períodos de crise e desemprego, ao contrário do sujeito que se especializou em uma determinada área. E, o

modelo de educação que está posto na sociedade não tem condições de preparar o indivíduo para essa mobilidade

Em consequência desse novo modelo implantado pelas reformas educacionais, o que vem ocorrendo no processo educacional acentua ainda mais as diferenças entre as classes sociais, e isso se dá pelo fato de que a sociedade é composta por classes econômicas distintas. Esse antagonismo evidencia-se em: classe rica, composta pelos que detêm o poder e o dinheiro; e, a classe pobre, composta pelos trabalhadores, desempregados, e pelos deixados às margens da sociedade.

Diante dessa realidade, compreende-se melhor o verdadeiro objetivo das reformas educacionais que vêm ocorrendo e promovendo uma verdadeira decadência para a escola pública nos últimos tempos. As escolas de países pobres e subdesenvolvidos, como o Brasil, transformam o currículo de forma que as finalidades pedagógicas contemplem o conhecimento e as necessidades mínimas de aprendizagem, priorizando no ambiente educacional a convivência e o acolhimento social.

Esse ambiente educacional descrito não é direcionado à classe social dominante (que se utiliza de uma educação ofertada pelo setor privado); e sim às escolas públicas cujas finalidades educativas não almejam um conhecimento científico amplo. Desta forma, uma pequena parte da sociedade, que é a classe dominante, e que detém maior poder, pode pagar pelos serviços prestados pelas escolas particulares que oferecem uma educação de maior qualidade dentro da concepção capitalista neoliberal. Essa parcela da sociedade (dominante), utiliza-se do conhecimento no sentido de transformá-lo em domínio e poder. A outra fatia, que é a maior parte da população, precisa se submeter ao ensino gratuito e que vem se tornando de má qualidade pela inversão das finalidades educativas impostas pelo regime econômico vigente: o capitalismo neoliberal.

De acordo com Limonta e Silva, (2013, p.173) “[...] para um ensino de qualidade, se faz necessária a constituição de uma sólida base teórico-epistemológico no percurso do processo formativo que se materializa no processo de trabalho”. O processo formativo do profissional docente que trabalhará de forma direta com os alunos está, de certa forma, deixando de ser uma formação humanista e emancipadora, uma vez que as políticas públicas educacionais estão, a cada dia, verticalizando as finalidades educativas para atender uma demanda específica. Limonta e Silva (2013) afirmam ainda que:

A formação e o trabalho dos professores na perspectiva crítico-emancipadora formam uma unidade, um único processo de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e político-social e a qualidade do ensino se constitui nessa dialética

formação-trabalho, que deve ser o fio condutor tanto dos cursos de formação (inicial ou continuada) quanto dos processos de ensino na Escola (LIMONTA; SILVA, 2013, p.173).

O problema da má qualidade da educação vai muito além do que se possa imaginar, mas a formação do professor é fator preponderante no que se refere ao sucesso da educação. Lembrando que, mesmo com exigências e coerções do Estado, o professor tem a liberdade dentro de sala de aula para trabalhar seu conteúdo de maneira crítica, reflexiva, questionadora e emancipadora. Mas, para isso sua formação precisa estar calcada nessa perspectiva. A BNCC é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018a, p. 7). Além de normatizar um ensino voltado para a pedagogia das competências, propõe o mesmo com relação à formação dos professores, conforme mostram Albino e Silva (2019):

A proposta da Base Nacional Comum tem por objetivo adequar a formação de professores à BNCC, no entanto, a unidade entre estes documentos já está assegurada, visto que estão ancorados na perspectiva da formação por competências. De acordo com o documento “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (BRASIL, 2018b, p. 7). Tal alinhamento está previsto nos artigos 5º, § 1º, e no artigo 17, da Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC. A proposta é justificada pelos baixos resultados das escolas brasileiras nos exames nacionais e internacionais, a baixa qualidade da formação docente, a importância da atuação do professor na determinação do desempenho dos alunos e a necessidade da implantação da BNCC (ALBINO; SILVA, 2019, p.146).

A equivalência do processo de ensino constante na BNCC, para alunos e professores, promove um ensino voltado para as mesmas finalidades: atender as demandas do mercado de trabalho, tanto no comércio como nas indústrias, de maneira instrumental e alienada. O professor, uma vez formado através de um ensino por competências, tem seu potencial de crítica reduzido, haja vista que esse modelo de ensino privilegia o treinamento e desenvolvimento de habilidades que não estão voltadas para o desenvolvimento crítico do sujeito que o torna capaz de enxergar a realidade tal como ela é.

A questão salarial (salários baixos) dos professores também tem seu peso na qualidade do ensino, uma vez que, com a necessidade de dobrar a carga horária para alcançar salários melhores o tempo para dedicar-se à formação contínua e planejamento se torna escasso. No entanto, pesquisas mostram que nem todos pensam assim, ou seja, não relacionam qualidade do ensino com salários adequados para a classe de professor, e, por

esses e outros motivos como a não importância dada à educação, vêm somente cortes de verbas relacionados a este segmento, conforme destaca Barbosa (2011):

A garantia de recursos financeiros seria, então, o primeiro passo para se obter uma escola pública de qualidade, pois asseguraria as condições adequadas de oferta dessa educação, dando possibilidades para que o Estado, segundo Pinto (2008), fizesse exigências em relação à equipe escolar ou redes de ensino. Com isso, verifica-se que a melhoria da educação pública passa, necessariamente, pelo aumento dos recursos a ela destinados, nas palavras de Pinto (2000, p. 149), “um ensino bom custa caro”. Apesar de isso parecer óbvio para os pesquisadores em educação, não é consenso na sociedade em geral. Há, por exemplo, uma corrente bastante influente de pesquisadores da área da economia que tem afirmado que: “[...] fatores como maior volume de gastos destinados à educação, melhoria dos salários dos professores e redução do número de alunos por classe, dentre outros, não possuem importância estatisticamente significativa para o desempenho dos estudantes” (BARBOSA, 2011, p. 53).

E, sob essa concepção de enfraquecimento da educação, não apenas a educação básica vem sofrendo as consequências do descaso do poder público e das políticas educacionais, mas também o ensino superior que acaba assumindo uma estrutura frágil e superficial, impossibilitando uma formação fundamentada em conhecimentos científicos e integral dos alunos que passam por essa etapa. Essas mudanças refletem na sociedade por meio de um ensino de má qualidade fruto de uma formação profissional também de má qualidade. Segundo Limonta e Silva (2013):

A formação frágil e as difíceis condições de trabalho têm conduzido a um fenômeno que estamos aqui denominando de “tecnificação” do ensino. O que temos vivenciado em nosso trabalho como formadoras de professores e em nossos estudos e pesquisas ultrapassa o neotecnicismo denunciado há vários anos por Freitas (1992 e 1995) e recentemente analisado por Saviani (2007) (LIMONTA; SILVA, 2013, p.174).

Além da formação profissional, outro fator relevante que interfere na qualidade do ensino é a desvalorização profissional da classe docente: salários baixos, más condições de trabalho, acúmulo de serviços, cobrança de bons resultados dos alunos. Segundo pesquisas sobre salário dos professores da rede pública no Brasil. Hirata, Oliveira e Mereb (2019, p.195) afirmam que:

A ideia de que os professores do setor público devem ganhar salários compatíveis com o mercado está associada ao fato de que se espera que profissionais adequadamente remunerados contribuiriam para o melhor desempenho dos alunos. Ainda que não seja uma condição suficiente, ao menos seria uma condição necessária. Analisado sob outro prisma – seria um truismo afirmar que para ter uma força de trabalho de alto nível é necessário que carreira e condições de trabalho,

inclusive salários, sejam suficientes para atrair pessoas com o perfil desejado (HIRATA; OLIVEIRA; MEREB, 2019, p.195).

Essa pesquisa mostra o perfil dos professores e a relação entre a carga horária trabalhada e a remuneração. Assim, conforme Hirata, Oliveira e Mereb (2019):

Em linhas gerais, o professor trabalha 32,5 horas por semana em apenas uma rede de ensino e turno. O típico profissional de ensino é mulher, branca, com 40 anos de idade e salário-hora médio de R\$ 21,20. O número de professores aumentou, consideravelmente, nos últimos 15 anos, contrastando com a redução no número de matrículas. Finalmente, chama a atenção o número de profissionais na educação de jovens e adultos (234 mil em 2017), cerca de 60% do número de professores alocados no ensino médio (HIRATA; OLIVEIRA; MEREB, 2019, p.195).

Alguns fatores precisam ser abordados com relação aos resultados dessa pesquisa, de maneira geral a desvalorização da classe docente, sob todos os níveis. Com relação à maior quantidade de professores serem mulheres e da cor branca. Esse dado aponta para uma questão cultural que coloca a mulher com a função nata de educadora, mãe e dona de casa, relacionando tais funções à de professor. A dificuldade das mulheres negras terem acesso à universidade, também é um fator relevante, daí a quantidade mínima de mulheres negra no mercado de trabalho.

E, com relação ao aumento no número de professores, também pode estar relacionado à dificuldade de a mulher encontrar seu lugar no mercado de trabalho em outros setores que não seja a docência, restando-lhe a função de professora que demanda uma grande quantidade de profissionais, e por não haver grande concorrência em decorrência dos salários baixos é mais fácil conseguir uma vaga. Outro fator que pode ter contribuído com o aumento de professores nos últimos anos é a facilidade que o avanço da tecnologia trouxe com relação aos ambientes virtuais que facilita cursar o ensino superior, e que ainda é oferecido de forma compactada por algumas faculdades privadas.

Fatores como esses mencionados acima contribuem para que as reformas educativas tenham sucesso, uma vez que em alguns casos a própria formação inicial do professor já foi cursada sob os moldes das novas legislações elaboradas sob os ideais do neoliberalismo. A falta de formação continuada na área docente também influencia na qualidade da educação, segundo Limonta e Silva (2013):

A formação, seja inicial ou continuada, possui sua gênese no trabalho, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. A formação é direito que compõe junto com melhores condições de trabalho nas escolas, carreira, jornada de trabalho numa só escola e remuneração compatível com as demais profissões de nível superior, os

elementos mínimos e indispensáveis para o ensino de qualidade têm sido cobrados apenas dos professores em suas salas de aula (LIMONTA; SILVA, 2013, p.174).

As políticas organizacionais e a proposta de universalização do ensino trouxeram uma incógnita com relação à qualidade da educação. A falta de investimentos em infraestrutura e a busca por uma boa qualidade levou o sistema educacional a criar meios de acesso ao aluno através de programas emergenciais e políticas afirmativas, para que houvesse equidade⁴² e uma falsa impressão de elevação do índice de qualidade.

A atual proposta das políticas públicas educacionais vem deixando consequências negativas na maioria da população que é a classe trabalhadora, e que necessita de uma educação gratuita. De acordo com Freitas (2007):

Há hoje um grande contingente de alunos, precedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula, ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (FREITAS, 2007, p.968).

Esses programas de aceleração para a adequação de idade/série evidenciadas pelo autor, promove sérios problemas para a formação educacional do aluno, uma vez que se acelera queimando etapas importantes da aprendizagem e, em consequência, o aluno não consegue posteriormente se sobressair com relação às demandas da sociedade. Essas pessoas apenas contribuem com as estatísticas que beneficiam o país e seus acordos internacionais. E, carregam consigo as consequências de uma má formação intelectual e pessoal, na qual são subtraídas das possibilidades de melhores oportunidades. Como por exemplo, melhores empregos, que oportunizariam salários mais justos e que contribuiria para uma melhor qualidade de vida. Conforme explica Libâneo (2013):

Há cerca de 30 anos tem início na história da educação um processo global, planejado, sistemático e institucionalizado de uniformização das políticas educacionais em escala mundial, em que joga um papel decisivo aos organismos internacionais multilaterais (FMI, Banco Mundial, UNESCO, entre outros). Com objetivos e estratégias concertados supranacionalmente, a partir de acordos bilaterais, tais organismos passam a influir em planos, programas, diretrizes e

⁴² A equidade, afirma os autores, não significa igualdade de renda ou de situação de saúde ou qualquer outro efeito específico. Pelo contrário, é a busca de uma situação em que as oportunidades sejam iguais, ou seja, em que o esforço pessoal, as preferências e as iniciativas – e não as origens familiares, casta, raça ou gênero – sejam responsáveis pelas diferenças entre realizações econômicas das pessoas (BANCO MUNDIAL, 2006, p.2)

formas de execução ligados às políticas econômicas, financeiras e sociais, ainda que os países possam fazer ajustes às realidades locais (LIBÂNEO, 2013, p. 47).

Conforme já foi abordado anteriormente, os acordos internacionais têm grande influência nas reformas que vem sendo executadas na educação, haja vista que o sistema econômico vigente é direcionado por ideais neoliberais que tem como uma de suas principais características a cessão dos serviços públicos e gratuitos ao setor privado, que trabalham em prol de alcançar metas. As reformas que vem acontecendo na educação tem como uma de suas ações, a verticalização do ensino, tornando-o responsabilidade do professor e do aluno, isentando os órgãos gerenciadores das culpas sobre o resultado do processo e, principalmente, do aprendizado do aluno.

No entanto, a responsabilização da aprendizagem verticalizada para o aluno tem como meta desenvolver de maneira inconsciente e alienada o senso de individualismo que vai se formando através da luta pela sobrevivência, tendo em vista que é necessário vencer a concorrência a qualquer custo para a própria sobrevivência, tanto no mercado de trabalho como na vida social. Esse processo da construção do individualismo forma o chamado “homem unidimensional”, que se vê na obrigação de lutar para sua sobrevivência, tendo que deixar de lado seu semelhante.

Sobretudo, já não é mais estranho para a sociedade que a ciência se transforme em força produtiva no contexto da produção capitalista e atue, cada vez mais, em prol de contribuir com o aumento do capital. E, nesse cenário, a educação possui um poder perante a sociedade, no sentido de contribuir, ou não, com o desenvolvimento do crescimento intelectual das pessoas, não apenas por meio da ciência e das pesquisas, mas principalmente de forma direta através das propostas curriculares e das finalidades educativas contidas nela.

Desse modo, é importante considerar como o neoliberalismo interfere de forma direta no currículo sob uma justificativa velada em um discurso ideológico de que, o sistema educacional devido à má qualidade do ensino está em crise, e somente será possível ser resolvido caso a educação passe a fazer parte de uma estrutura empresarial, cuja qualidade poderá ser medida através de instrumentos criados para essa finalidade, passando a fazer parte de um negócio, daí a proposta da privatização e terceirização.

Em vista disso, a qualidade da educação no contexto atual está voltada para uma definição cujos parâmetros são extremamente econômicos e, sendo assim, a educação está a serviço do ‘resgate’ de um sistema econômico em crise. Isso não apenas no que se refere à ao fato de transformá-la em um segmento privado, mas principalmente em ser utilizada como ferramenta para disseminar ideologias por meio de uma transformação no currículo, o que

vem sendo promovido sob as normatizações e imposições consentidas dos organismos internacionais, que assumem o domínio através de órgãos que interferem diretamente nas políticas públicas educacionais.

Percebe-se que essas alterações no currículo acontecem de maneira silenciosa, porém sistematizada, desde a elaboração do Relatório de Jacques Delors que instituiu uma educação fundamentada em quatro pilares que sustentam o ensino e a formação do aluno. Desde a proposta apresentada no referido relatório, os conteúdos foram transformados em competências e habilidades, nos quais priorizam-se duas dimensões em suas finalidades educativas: a empregabilidade e o empreendedorismo, bem como a pedagogia das competências. Se encaixando “como mecanismos ideológicos de manipulação das consciências para enganar milhões de trabalhadores, inculcando-lhes a ideia de que precisam lutar muito para garantirem um lugar ao sol, para si e para os seus” (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 130 e 131)

Nesse sentido, o ensino passou a ser fundamentado por uma pedagogia voltada totalmente para as competências, verticalizando para o aluno a responsabilidade de sua formação e sua capacidade de conquista na sociedade. Desta forma, reforça-se a concepção apresentada por Chauí (2016) no que se refere à política dos competentes e dos incompetentes. Essa perspectiva tira a responsabilidade de um ensino pautado em preparar o aluno de forma integral, do sistema educacional, e impõe a concepção de que ‘quem quer consegue’. Além disso, naturaliza-se a ideia de que, para os pobres restam as escolas públicas relegadas ao descaso do Estado, os empregos com menor remuneração e a informalidade, enquanto para os ricos, as escolas privadas oferecem uma educação de qualidade e os melhores empregos que possuem remunerações mais altas.

2.4 A influência da chamada “pedagogia das competências”

Para compreender melhor sobre a concepção de “pedagogia das competências”, este tópico apresenta uma abordagem sobre a diversidade e possibilidades que o termo “competência” traz consigo; o que varia de acordo com o contexto e sua aplicabilidade, haja vista que se trata de um conceito polissêmico e controverso.

De acordo com os estudos de Bronckart e Dolz (2004, p. 33), a origem do conceito de competências não está ligada nem ao campo educacional e nem ao campo do trabalho, o termo competências foi usado pela primeira vez na língua francesa no final do século XV e “designava a legitimidade e a autoridade outorgada às instituições para tratar de determinados

problemas”.

No âmbito educacional, em consonância com as políticas públicas neoliberais, a finalidade do ensino por competências não é preparar o aluno para se tornar um intelectual, e sim, mais um trabalhador que irá contribuir ainda mais para o crescimento das grandes empresas, fortalecendo o sistema. E, sob essa perspectiva a pedagogia das competências assume a responsabilidade de contribuir com uma formação voltada para essas finalidades educativas propostas pelo sistema econômico neoliberal, trazendo uma diferenciação no sistema de ensino.

Essa diferenciação que faz parte do ensino público é chamada por Libâneo (2012) de “dualismo perverso”, devido a deficiência existente na estrutura no sistema educacional, que oferece um ensino para os ricos e outro para os pobres. O dualismo apresentado pelo autor aponta que a escola é apenas reprodutora da divisão de classes, ampliando ainda mais as desigualdades sociais. Conforme escreve Libâneo (2012, p. 13), “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”; o que fortalece ainda mais o sistema econômico que se utiliza das políticas públicas educacionais como um instrumento poderoso e transmissor de um discurso ideológico capaz de fortalecer a classe dominante.

Na perspectiva das reformas e mudanças que ocorreram no sistema educacional, conforme mencionado no capítulo um desta pesquisa, é importante ressaltar que desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, houve essa mudança no que se refere à forma de lidar com os conteúdos na escola pública. E, desde que a educação passou a fundamentar-se nos quatro pilares - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver - a pedagogia das competências tem sido implementada como mecanismo de atenuar os problemas de mão de obra no mercado de trabalho, porém com o discurso de melhoria da educação, conforme as considerações de Torres (1996) em relação ao relatório produzido a partir da conferência:

Sustentamos que o referido pacote e o modelo educativo subjacente à chamada “melhoria da qualidade da educação”, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos - está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustente, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (TORRES, 1996, p. 127).

A partir do final do século XV, o termo competência e seus conceitos, assumem funções variadas de acordo com o contexto. A palavra - competência - e as formas como ela

reverbera no âmbito educacional tem sido analisada por diferentes estudiosos não apenas pela diversidade de conceitos, mas também por se considerar que o termo apresenta ambiguidades, dependendo dos interesses e das pretensões do assunto no qual o termo está sendo utilizado.

Em vista disso, as reformas educacionais que foram acontecendo a partir da década de 1990, sob a influência e a autoridade das organizações internacionais, a “pedagogia das competências” vem ganhando espaço nos currículos escolares, adotando um papel de concepção pedagógica preponderante e substituto às teorias tradicionais. Mesmo no contexto educacional, o conceito de competência se revela como indefinido e, ao mesmo tempo diverso, que segundo Machado, Filho e Fernandes (2021, p.1070), “possivelmente, seja um dos principais motivos que justificam o fato desta temática provocar tantos questionamentos no processo de formulação dos currículos e na prática pedagógica dos docentes em todos os níveis educacionais”.

Embora o termo “competência” seja utilizado de maneira ampla pelas políticas educacionais, a escola ainda se encontra em terrenos confusos em relação à sua utilização perante o processo ensino e aprendizagem. Isto porque, não são feitas reflexões sobre qual a relação das competências com a aprendizagem. E, o fato das secretarias de educação elaborarem todo o material a ser utilizado em sala de aula sem a participação do professor o faz poupá-lo de fazer tais reflexões. A viabilização do material para que o professor possa trabalhar em sala de aula traz uma mudança radical para sua função como professor, pois o mesmo passa de mediador para executor, e mero aplicador de um projeto. Tais conteúdos, metodologias e material didático já vem elaborados em forma de aulas prontas para que sejam apenas reproduzidas em sala de aula.

Nesse sentido, o professor assume a responsabilidade de executar o planejamento com maestria, pois, caso a execução desse projeto dê errado e as avaliações comprovem que os alunos não se saíram bem, a culpa é estritamente da escola e do professor, uma vez que está sendo considerado apenas a questão da aplicabilidade do conteúdo, a explicação pelo professor e a verificação da aprendizagem do conteúdo trabalhado pelas avaliações. Não se leva em consideração as variáveis, como por exemplo, o contexto econômico, social, nem tampouco a realidade na qual o aluno está imerso.

Nesse cenário, a pedagogia das competências assume papel de concepção pedagógica hegemônica, uma vez que não há abertura para que a escola possa colocar em prática seu projeto político pedagógico. A escola transforma-se em reprodutora de uma ideologia ‘empacotada’ em aulas prontas e acabadas por meio das quais se impõe tempo de aplicabilidade das aulas e principalmente, exigência de bons resultados que são avaliados

através de instrumentos avaliativos relacionados às aulas (pacote fechado)⁴³, que também já vem elaboradas.

Diante disso, é importante ressaltar que nem sempre os resultados são promissores. A perspectiva de se trabalhar as aulas prontas e posteriormente aplicar aos instrumentos avaliativos, não garante o sucesso na aprendizagem do aluno; sucesso esse que se tornou sinônimo de qualidade na educação, lembrando que o conceito de qualidade educacional está voltado para uma definição cujos parâmetros são econômicos.

A atual política de elevação da qualidade da educação pauta-se, eminentemente, na premissa da pedagogia das competências que, conforme afirma Machado, Filho e Fernandes (2021):

[...] de forma aparente uma contradição pedagógica presente no sistema educacional brasileiro em que o modelo de competências tem sido o fundamento da organização pedagógica presente nos textos prescritivos da legislação e normas educacionais brasileiras que orientam as bases curriculares nacionais e os projetos pedagógicos institucionais e os planos de cursos, porém pouco apropriado nas práticas docentes constituintes dos processos de ensino e aprendizagem (MACHADO; FILHO; FERNANDES, 2021, p.1070/1071).

Essa contradição pedagógica assegurada pelos autores assume grandes proporções, tendo em vista que o corpo docente e a equipe escolar, de uma forma geral, não foi preparada para trabalhar a pedagogia das competências. Isto porque, mesmo que seja um conceito que permeia os documentos desde a década de 1990, não houve reflexões que permitissem compreender o significado desse conceito para a prática pedagógica. Por outro lado, talvez essa fosse a verdadeira intencionalidade da proposta do ensino por competências, deixar o conceito no obscurantismo. E, se os educadores (professores e equipe pedagógica) não se apropriam do sentido real da pedagogia das competências, não há questionamentos, e sim apenas reprodução do que é imposto.

Simultaneamente a imersão das pedagogias das competências, que vem orientando as bases curriculares nacionais e os projetos pedagógicos, vem acontecendo também uma dispersão conceitual pelo fato da inexistência de uma vinculação com uma base teórica pedagógica específica. E, isso vem provocando um desafino entre a teoria e a prática pedagógica; pois, as bases teóricas bem fundamentadas são fatores que asseguram o sucesso das práticas. É nesse sentido que o termo competência vem modelando seus conceitos do

⁴³ As aulas são enviadas para a unidade educacional pela Secretaria de Estado da Educação quinzenalmente, através de um drive institucional. E, para os alunos, é disponibilizado um portal, que foi criado para servir como apoio didático-pedagógico durante as aulas remotas no período crítico da pandemia (COVID-19) e que, após o retorno das aulas presenciais continuou sendo utilizado. O Portal se chama - Net Escola acessado pelo endereço: https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/portal-netescola/

decorrer da história de acordo com o contexto e suas necessidades, perpassando pelas ciências sociais e chegando até a educação.

Com relação aos conceitos, Bernstein (2003) afirma que:

O conceito refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam. Esses procedimentos não foram legados por qualquer cultura e, nesse sentido, não pertencem a nenhuma especificamente (BERNSTEIN, 2003, p.77).

Conforme afirmação de Bernstein, os conceitos referem-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. Com relação à educação e a inclusão das competências, esse fator se deu de forma articulada com as pedagogias invisíveis em oposição ao conceito de desempenho que estava relacionado às pedagogias visíveis. Bernstein (2003) classifica as pedagogias em visíveis e invisíveis, tomando por base a comunicação e a classificação das categorias espaço, tempo e discurso, bem como os critérios de avaliação, controle, autonomia e economia.

Similarmente, quanto mais implícita for a forma de transmissão e difusos os seus critérios enumerados, mais invisível será a pedagogia. Já na pedagogia visível, as regras são explícitas e existe um reforço das diferenças existentes entre os alunos. E, nesse sentido, o conceito de competência está voltado às pedagogias invisíveis, uma vez que não apresenta clareza nas categorias especificadas por Bernstein.

A falta de clareza apontada no conceito de competência, não deixa de ser uma estratégia para que se permaneça uma situação de não compreensão do método que, consequentemente, justifica a maneira como as organizações vem lidando com a imposição dessa forma de ensino. Ou seja, um ensino conduzido de acordo com a orientação e imposição das secretarias de educação, que subtrai da escola a liberdade de conduzir o processo educacional de forma que atenda às necessidades locais.

Nesse intuito, o processo educacional vem se tornando totalmente homogêneo e, principalmente, sem a interferência da unidade educacional como um todo. Bernstein (2003) define algumas características no que se refere ao termo competência, quais sejam: essencialmente criativas, adquiridas por interações formais, práticas, aquisição independente das esferas de poder ainda que a forma seja relativa a tais relações de poder, passíveis de

repousar sobre base biológica. Conforme esse autor, mesmo colocando as competências como oriundas das interações informais elas indicam:

Idealismo de Competências – uma força individual; universal de aquisição; ativa e criativa na construção do mundo; auto regulável e independente das relações hierárquicas, na qual a instrução formal não promove avanço ou expansão, apenas a facilitação, acomodação ou controle; e que provoca uma mudança na perspectiva temporal do passado para o presente (BERSTEIN, 2003, p. 5).

Nesse sentido, o autor traz como alerta o fato de que todo esse conjunto de aspectos ideais relatados acima retira o conceito do contexto das relações. E, esse conjunto de características que possibilitou que as ideologias neoliberais assimilassem como conceito de competências e influenciasse a educação, principalmente por meio daqueles que estavam ligados diretamente a ela. Houve daí uma apropriação desse conceito de competência e posteriormente uma remodelação de acordo com a conveniência do contexto, sem se preocupar de fato com a questão educacional.

Como consequência, ocorre uma adequação do conceito com o intuito de atender de forma conveniente as demandas econômicas do contexto atual, apontando para um espírito empreendedor e instrumentalista, passando ainda a ter como foco o desempenho que é medido através de avaliações que passam a fundamentar a sobrevivência das instituições escolares.

Ainda no que se referem aos diversos entendimentos do conceito de competências, Libâneo (2001) afirma que a prática escolar é fundamentada pelas funções da escola na sociedade e estabelecidas em um meio social formado por interesses antagônicos. O autor evidencia que as práticas nem sempre têm como orientação uma fundamentação teórica, utilizando de práticas consolidadas e aprendidas com os pares durante as interações no ambiente escolar, muitas vezes de pressupostos teóricos implícitos ou até mesmo inexistentes.

Libâneo (2001) apresenta uma contextualização e identificação das competências no currículo, dentro da corrente racional-tecnológica que alteram os condicionantes sociopolíticos da escola. Já Saviani (2005), opta por discutir as concepções pedagógicas pela relação entre teoria e prática, dividindo as tendências em dois grupos. Conforme esse autor, fazem parte do primeiro grupo, as concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática, nas quais a centralidade do ensino está na transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. E, o segundo grupo seria constituído pelas tendências compostas por concepções que subordinam a teoria à prática; e, sob os princípios desse grupo, a aprendizagem está centrada no educando. As tendências que faziam parte do segundo grupo ganharam força no século XX adquirindo hegemonia com o movimento da escola nova e já na

segunda metade do século passam a assumir novas versões em respostas às críticas.

De acordo com Saviani (2005), vez ou outra aparece o termo “competência” relacionado à conceitos diferenciados do termo, como a Teoria do Capital Humano, que tem o olhar voltado para a educação como um requisito para o desenvolvimento econômico, para um ideal de produtividade e para a conquista de um lugar no mercado. E, é sobre esse conceito direcionado para a Teoria do Capital Humano, que o autor traz um conceito de competência voltado para o campo educacional no contexto atual.

Segundo Saviani (2005), a emergência do conceito de competências está ligada a duas grandes mutações no contexto societário: a reestruturação produtiva pela emergência da produção flexível e o predomínio do ideário neoliberal. Tais mutações relacionadas ao contexto societário causaram grandes impactos na educação, deslocando as concepções pedagógicas de tendências tradicionais estruturadas por objetivos pedagógicos, para as concepções pedagógicas estruturadas pelas competências. De acordo com as reflexões de Dias (2010):

A investigação conceitual das competências e a reflexão sobre seu vínculo com uma concepção pedagógica envolve compreender que sua emergência, no campo educacional, está vinculada à diversos fatores sociais e históricos que levaram à mudanças epistemológicas em que os objetivos pedagógicos preconizados pela pedagogia behaviorista dos anos 60 são gradativamente superados pela concepção de competências inspiradas nas concepções pedagógicas cognitivistas construtivas, que se disseminaram no final dos anos 1970 (DIAS, 2010, p.75).

Neste contexto, a chamada “pedagogia das competências”, embora não seja um campo único, tolera uma ação pedagógica fundamentada na integração de conhecimentos variados, habilidades e atitudes que desarticulam o processo de ensino aprendizagem através de conteúdos pré-estabelecidos, fazendo um deslocamento para o desenvolvimento de competências. No contexto educacional o conceito de competência a assume, conforme essa autora, o seguinte significado:

[...] de alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*⁴⁴. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. Neste sentido, competência será um constructo teórico que se supõe como uma construção pessoal, singular, específica de cada um. É única e pertence, exclusivamente, à pessoa, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação (DIAS, 2010, p. 74).

Mediante o exposto, percebe-se que o ensino fundamentado nas competências e habilidades proposto pelas políticas públicas no contexto atual, reforça explicitamente seu

⁴⁴ Termo francês que tem como significado em português - “saber como”.

teor ideológico, camuflado em uma pedagogia em que não há embasamento teórico, reforçando apenas as concepções produtivistas, com base em atender ao modelo econômico vigente. Para isso, reforça-se o domínio das organizações internacionais, que normatizam as políticas públicas de maneira que o sistema econômico possa ser privilegiado.

Nesse contexto dominado pelo neoliberalismo, surgiu o argumento da necessidade de uma reforma educacional, cujo objetivo seria alcançar uma melhor qualidade na educação e diminuir as desigualdades sociais. A partir de então, o conhecimento passou a ser utilizado como instrumento de arranjo da educação, no sentido de atender as demandas do mercado, numa economia globalizada centrada na tão valorizada sociedade do conhecimento. Sociedade imersa em um contexto no qual o sistema econômico se vê em uma crise estrutural, necessitando de novas estratégias para seu ressurgimento.

Sob tais princípios, a educação é apenas uma das estratégias utilizadas pelo sistema capitalista neoliberal, que assume a função de parceira do sistema econômico e age de forma contributiva para a formação de profissionais que possam atender de forma emergencial as necessidades postas pelo mercado. Isto porque, segundo o capitalismo neoliberal o que mantém a sociedade equilibrada é o mercado.

No entanto, esse argumento mercadológico encontra-se camuflado em um discurso ideológico por meio de uma concepção na qual se afirma ser necessário reformas educacionais. Essas reformas educacionais que, de fato, vem acontecendo têm como alteração basilar a mudança de um ensino fundamentado em conteúdo para um ensino baseado em competências e habilidades, mudanças estas que alteram as finalidades educativas. Daí a importância de se compreender qual a ideologia impressa nessa nova forma de pedagogia, denominada de “pedagogia da competência”.

2.5 A estrutura do DC-GO Ampliado e a ideologia de um ensino fundamentado em “competências e habilidades”

O ensino sustentado em “competências e habilidades”, passou a fazer parte do currículo de forma plena através de documentos normativos que orientam o processo educacional. Dentre eles, o Documento Curricular para Goiás DC-GO Ampliado (2019), elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), e que, contempla no quadro de cada componente curricular, o objeto de conhecimento/conteúdos e as habilidades necessárias que o aluno deve desenvolver (Conforme Anexo – 1).

A estrutura do documento - DC-DO Ampliado (2019) - define o quê e como o aluno

vai aprender, sem deixar abertura para que o professor possa fazer adequações de acordo com a necessidade do educando. Esse modelo de documento que apresenta aspectos impositivos demonstra claramente que por trás desse engessamento há questões que precisam se refletidas e investigadas. No entanto, identifica-se na rede estadual de educação de Goiás, profissionais da educação para os quais esse documento normativo - em que os conteúdos e propostas de trabalho já estão determinados, inclusive o como fazer - é uma maneira de ajudar o professor, poupando-lhes do trabalho de pensar sobre as necessidades da sala de aula, que se apresenta de forma bastante heterogênea. E, são esses profissionais alienados com a doutrina dominante, coadjuvantes dessa proposta ideológica que fazem o processo acontecer.

De acordo com o DC-GO Ampliado Volume III - Ensino Fundamental Anos Finais (2019), a necessidade da elaboração desses documentos normativos, faz parte das reformas educacionais. O documento aponta como desdobramentos:

Esses desdobramentos foram e são necessários para a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas articuladas e integradas entre os entes federados – União, Estado e Municípios – e instâncias relacionadas à educação – Conselhos, Sindicatos, Federações e Associações, no que se refere à formação continuada, à produção de material, ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e à avaliação. Esperamos que o texto apresentado, DC-GO Ampliado, contribua para a melhoria da qualidade da educação do estado de Goiás ao induzir um trabalho colaborativo entre a Rede Estadual, as Redes Municipais e as Instituições Privadas, assim como para a mudança de práticas pedagógicas, que ocorrem no encontro entre professores e crianças/estudantes, cotidianamente, nas instituições escolares, de forma a lhes garantir o direito de aprender, numa perspectiva de formação integral (GOIÁS, 2019, p. 37).

Faz parte desse desenvolvimento de articulação das políticas públicas o que Freitas (2018) chama de alinhamento, ou seja, padronizar os componentes curriculares, os testes censitários e a responsabilização verticalizada. Dessa forma, espera-se que, uma vez definido o conteúdo que será ensinado pela escola, seja possível que as avaliações externas constatem se foi trabalhado ou não o conteúdo estabelecido, dependendo do resultado das avaliações. Assim, a escola poderá ser premiada ou punida de acordo com os resultados comprovados.

Da maneira como o currículo está sendo direcionado às escolas estaduais de Goiás, vem crescendo a preocupação em alguns membros que fazem parte da equipe escolar, uma vez que a mesma é pressionada a trabalhar de maneira que atenda a todas as exigências impostas pela secretaria de educação, não apenas no intuito de cumprir as exigências delimitadas com relação ao ensino e aprendizagem em sala de aula, mas pelo fato da escola não ter mais a liberdade de fazer seus planejamentos de acordo com a realidade e a necessidades de seu público.

Por conseguinte, o DC-GO – ampliado é o documento que traz esse conteúdo alinhado para todo o Estado de Goiás, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Esse documento especifica quais são as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes precisam alcançar ao longo da Educação Básica, elencando as habilidades e as competências que precisam ser desenvolvidas:

A exemplo da BNCC, o DC-GO também é regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estas competências gerais se articulam aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil e são o alicerce das competências específicas de área e de componentes; assim como dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento das habilidades (GOIÁS, 2019, p.42)

Entende-se que o DC-GO – Ampliado é um documento normativo que contempla o ensino fundamental II e enfatiza a relação entre as competências gerais e específicas de cada área do conhecimento e seus componentes curriculares. Está estruturado sob a forma de quadros que organizam conteúdos, objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e habilidades. O documento apresenta, ainda, direcionamentos voltados às necessidades educacionais, culturais e sociais específicas do Estado de Goiás. No entanto, essa estruturação denota uma arbitrariedade pelo fato de que é um documento que exclui pelo fato de não considerar a diversidade, a heterogeneidade em sala de aula,

Para cada área do conhecimento o DC-GO - Ampliado determina as competências necessárias para a aprendizagem do aluno (Anexo – 2). Trata-se, pois, de um documento elaborado para ser utilizado como instrumento norteador na (re)elaboração da proposta pedagógica, projeto político pedagógico e planos de aula da escola. O DC-GO – Ampliado (2019) define currículo como:

[...] um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão” (p. 23). Em suma, o currículo é um documento vivo, que toma forma e se concretiza dentro das instituições escolares, no cotidiano educacional (GOIÁS, 2019, p.43)

Segundo o conceito de currículo constante no DC-GO Ampliado, que afirma ser um documento vivo, não há o que discutir. O que é contraditório é a imposição de um currículo fechado, sem possibilidades de alterações. Ao mesmo tempo que o DC-GO traz uma definição coerente, se contradiz na maneira de trabalhar esse currículo. Isto porque, para que o currículo seja de fato um documento vivo, ele precisa ser adaptado no sentido de atender a heterogeneidade existente no ambiente escolar. Não se escolariza de forma igual alunos

diferentes através de uma metodologia única. Não tem sentido um ensino homogêneo e hegemônico tendo em vista a diversidade que está presente em todos os cantos da escola. E, a liberdade que o projeto político pedagógico tinha, em propor adequações curriculares antes a essa proposta, hoje já não existe.

Como exemplo desse currículo fechado, é possível mencionar as aulas, as avaliações e as metodologias que já chegam prontas na unidade escolar. Não existe mais nem a oportunidade de se questionar. Dentro dessa reflexão, é importante ressaltar que, inclusive para as reuniões de Trabalhos Coletivos⁴⁵ e Conselhos de Classe a secretaria de educação do Estado de Goiás já define a pauta que será trabalhada pela equipe escolar, não permitindo que a escola modifique essa pauta; e, ainda, são exigidas evidências de que as imposições foram devidamente cumpridas. Não é permitida à equipe escolar: pensar, refletir, decidir, complementar, mudar. E, o papel da escola é executar o que está sendo imposto de forma inquestionável. Presume-se, portanto, a existência de uma ideologia que permeia toda essa estrutura educacional que está sendo imposta pelos órgãos governamentais. De acordo com Marilena Chauí⁴⁶ (2016):

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem os membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica (CHAUÍ, 2016, p.53).

A partir das considerações da autora, percebe-se a existência clara de uma ideologia não apenas nos currículos, mas principalmente na maneira de conduzir e orientar o processo educacional por parte dos órgãos governamentais que detêm o poder de exigir e cobrar o que foi proposto, sob ameaça de punição - ameaça que vem acontecendo de forma visível. As escolas do estado de Goiás são acompanhadas, a todo momento, por fiscais denominados tutores pedagógicos que possuem a função 'explícita' de orientar e ajudar a equipe escolar a trilhar no caminho exigido, tanto na parte pedagógica como na parte administrativa, uma vez

⁴⁵ Reuniões mensais que são contadas como dia letivo, mas que são destinadas ao estudo, reflexões e alinhamento da proposta pedagógica das escolas estaduais de Goiás.

⁴⁶ Filósofa, professora aposentada da USP- Universidade de São Paulo, coordenadora do Grupo de Pesquisa de Estudos Espinosano. Produziu importantes obras sobre as filosofias de Espinosa e Merleau-Ponty e sobre as questões da democracia e da crítica da ideologia. Recebeu por estas obras vários prêmios. Entre elas se destaca o livro "O que é Ideologia?".

que são interdependentes. No entanto, já não se encontra mais de forma velada nesse mecanismo de ajuda, um processo de fiscalização no qual, caso a escola não cumpra com as demandas da secretaria de educação, são punidas, através de cortes de bonificação e no mais grave até mesmo troca de gestão, que não mais é escolhido pela comunidade escolar por meio de eleições, mas indicado pela pasta.

O termo ideologia, assim como o termo competências, foi permeado com percepções diferenciadas no decorrer da história. A partir de 1930, com as alterações do processo social do trabalho segundo o modelo fordista, o conceito de ideologia foi alterado. Intitulado por Lefort de “ideologia invisível” a ideologia contemporânea emana diretamente do funcionamento das organizações e das chamadas leis do mercado.

Conforme Chauí (2016, p. 57) as organizações estabeleceram suas próprias ideologias e, desse modo, a divisão do trabalho se dá pela separação entre os que “tem competência” (especialistas que possuem conhecimento científicos e tecnológicos e dirigem as empresas) e os que “não têm competência” (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas e o trabalho pesado). E essa competência tem estreitas relações com a tecnociência.

Conforme essa autora, no contexto atual a chamada tecnociência⁴⁷ reforça e amplia essa ideologia organizacional da competência. É por meio dessa concepção que se estrutura a chamada “sociedade do conhecimento” que, segundo a autora:

[...] indica que a economia contemporânea se funda sobre a ciência e a informação, graças ao uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos e financeiros, bem como em serviços como a educação, a saúde a cultura e o lazer (CHAUÍ, 2016, p. 56).

Observa-se de acordo com considerações desta autora, que a tecnociência vem reverberando nas políticas sociais como um todo. Com isso, ao reunir gerência científica e tecnociência delimita-se mais um item que irá contribuir para uma nova divisão social de classes. “Os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber” (CHAUÍ, 2016, p. 56). Dessa forma, deixa de se tratar de uma ideologia invisível passando para uma “ideologia da competência” que, como toda ideologia, também esconde a questão da divisão das classes sociais. E, ambas possuem histórico de conceitos diferenciados e adequados às situações de acordo com as necessidades do contexto nas quais estão inseridas.

Nesse sentido, é possível compreender melhor o fato do domínio e organização dos

⁴⁷ Segundo Chauí (2016, p.56), “A transformação da técnica em tecnologia e a absorção das ciências pelas tecnologias levou ao que hoje chamamos de tecnociência”.

serviços oferecidos pelas políticas públicas estarem sob o direcionamento de cúpulas fechadas, nas quais os setores com interesses diferenciados não têm voz nem vez. Segundo Chauí (2016):

O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade (CHAUÍ, 2016, p.57).

Esse discurso fundamenta-se na naturalização da ausência de competência e do esforço individual para capacitar-se (adquirir competência). É um discurso utilizado pelas organizações privadas que se estabelecem na formação por competências. Essa ideologia de que o sucesso e a qualidade precisam estar vinculados à necessidade dessa divisão (os que têm capacidade e os que não têm), estão presentes, também, no âmbito educacional, haja vista que as políticas vêm sendo orientadas pelas organizações internacionais que “detém o poder” e que tem como objetivo transformar os serviços públicos em privados, inclusive a educação.

Conforme afirma Chauí (2016), o sistema de ensino faz parte dos segmentos que mais disseminam ideologia. Isso porque a educação é uma ferramenta poderosa de disseminar ideias e conceitos. Sendo assim, a classe dominante através dos segmentos que normatizam a educação estabelece as finalidades educativas; e isso é feito da forma que convém ao sistema econômico neoliberal para que se possam manter o domínio e poder sobre os povos.

Com esse intuito, a pedagogia das competências vem difundindo na educação o que Chauí (2016) chama de “competência privatizada” cuja finalidade é moldar o indivíduo no sentido de se relacionar com o outro e com o mundo. “Esse trabalho é feito por especialistas que nos ensinam a viver. Assim, cada um de nós aprende a se relacionar com o desejo pela mediação do discurso” (CHAUÍ, 2016, p. 57). Para a autora:

E na medida em que somos invalidados como seres competentes, tudo precisa nos ser ensinados cientificamente. (...) Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores, se não quisermos sermos considerados lixos e detritos. Essa modalidade da competência é inteiramente absorvida pela indústria cultural e pela propaganda, que passam a vender signos e imagens graças à invenção de um modelo do ser humano sempre jovem (graças aos cosméticos, por exemplo), saudável (por meio da “malhação”, por exemplo) e feliz (graças as mercadorias que garantem sucesso) (CHAUÍ, 2016, p. 57 e 58).

Nota-se por meio das considerações da autora que estão alinhados os discursos competentes das organizações e os discursos competentes dos especialistas. E, desta forma, “só existe racionalidade nas leis do mercado e só existe felicidade na competição e no sucesso

de quem a vence” (CHAUI, 2016, p. 58). Esses argumentos ideológicos estão fundamentados na ideia de desigualdade, dos que possuem e dos que não possuem conhecimento científico. E, esse território é fértil para a estimulação do individualismo e da busca do diploma a qualquer custo. Reforça-se, desta maneira, um desvio de função da educação de uma forma geral, desde a educação básica até as universidades que é a formação crítica do sujeito.

O ensino voltado para a pedagogia das competências dificulta a formação do sujeito para o desenvolvimento do raciocínio crítico, uma vez que tais habilidades não estão voltadas para uma proposta de análise e discussão da realidade, de retomada na história de forma contextualizada que possa contribuir para um delineamento e compreensão dos atuais acontecimentos, em ordens diferentes. Como exemplo, é possível visualizar o quadro de competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental constante da DC-GO Ampliado (Anexo-II).

Conforme análise do quadro, percebe-se que as competências que poderiam abarcar um campo profícuo para discussões, debates e análise de problemas que afligem a sociedade não contempla uma proposta que permita entender as ciências humanas de forma crítica em sala de aula. É importante ressaltar que de acordo com o quadro de competências normatizado pelo documento - DC-GO Ampliado - ainda são elaboradas as aulas que devem trabalhadas pelos professores em sala de aula que atendam os parâmetros apresentados no quadro de competências.

Nesse sentido, formam-se sujeitos acríticos e impossibilitados de perceber a ideologia existente por trás de um sistema econômico perverso, seletivo e principalmente dominador, e o mais grave com o consentimento da sociedade, que visualiza tais ações como benéficas.

E, nesta busca por profissionalização sem uma fundamentação humanizada, por uma formação que permita alcançar a ‘tão disseminada’ - competência - o ser humano vem sendo transformado em pessoas que se preocupam apenas com elas mesmas, por uma imposição social em que não se pensa na coletividade, e sim, simplesmente, com a sobrevivência individual. Sob tais moldes, a educação atual contribui para a promoção desse modelo por meio das políticas de avaliação, que vem desenvolvendo no aluno uma necessidade de conquista individual. Isto porque, promove-se a ideia de que há uma competição para ver quem é o melhor, quem chegará primeiro, quem ocupará os melhores lugares. Tudo isso inverte o papel da educação, que tem como objetivo também, trabalhar valores como respeito pelo outro, desenvolver espírito de viver e conquistar em equipe, com a ajuda do outro e principalmente ajudando o outro. Essa constituição do caráter individualista, unidimensional, desfavorece o ambiente educacional e o ambiente social de uma forma geral.

Para compreender melhor o que significa essa formação individualizada decorrente de imposições de um modelo econômico e educacional voltado para o capital e para um alheamento dos problemas decorrentes desses fatores, o próximo tópico apresenta uma reflexão sobre a perspectiva de Marcuse (1973) em relação ao unidimensionalismo do homem.

2.6 O Homem unidimensional e a educação como interferente do processo de formação

O novo modelo de educação pautado em uma rotina avaliativa em todos os segmentos, colabora para o aumento das competitividades que já começam em sala de aula. Com isso, a sociedade se desenvolve de maneira acrítica e de uma forma generalizada, perdendo o poder de perceber e lutar contra um pensamento dominador que vem se caracterizando em todas as relações sociais, levando o indivíduo à submissão de forma inconsciente. Conforme afirma Marcuse⁴⁸ (1973, p. 13), “nós nos submetemos à produção pacífica dos meios de destruição, à perfeição do desperdício, a ser educados para uma defesa que deforma os defensores e aquilo que estes defendem”.

Em consequência disso, as aspirações da sociedade, como decorrência da provisão do mercado, se transformam em individuais ao invés de coletiva, gerando no indivíduo o espírito de concorrência, de luta para a sobrevivência, e seu semelhante passa a ser visto como ameaça. Essa concepção promove o individualismo, a valorização do “eu”, a busca pela conquista individual; e, a determinação de que cada um é responsável pelo seu sucesso ou pelo seu insucesso. Com isso, o indivíduo se fecha em seu mundo e a preocupação com o “nós” se transforma em “eu”. Essa necessidade de se proteger do outro faz com que as relações se distanciem e o homem viva só, enclausurado em seu mundo.

As políticas educacionais cujas finalidades educativas estão voltadas para a lógica da concorrência influenciam, fortemente, para essa formação voltada para a individualismo. Isso porque, a educação está em conformidade com as leis do mercado que visa o alcance da excelência no quesito qualidade e, nesse sentido, a escola também trabalha para alcançar esse padrão de qualidade imposto pela sociedade. Assim, constata-se que, no processo educacional, as finalidades educativas estão voltadas para o desenvolvimento e formação do aluno para as avaliações externas como, Ideb⁴⁹, PISA⁵⁰, ENEM⁵¹, entre outras avaliações que

⁴⁸ Herbert Marcuse (1898-1979) foi um sociólogo e filósofo alemão, um dos mais importantes teóricos do século XX.

são enviadas em pacotes fechados pelas próprias Secretarias de Educação. Para direcionar os alunos no alcance de bons índices nessas avaliações, a escola estabelece uma formação educacional para o unidimensionalismo, pois o aluno é preparado apenas para participar de processos que visam demonstrar quem é o melhor. E, cria-se no inconsciente do indivíduo a responsabilidade de ser o melhor e de extinguir o outro para que não haja concorrência.

A preparação do aluno para as avaliações externas é feita desde as mudanças no currículo, de maneira que passe a atender as finalidades educativas voltadas para uma educação conteudista, individualista e principalmente competitiva - concepção amplamente propagada pelas políticas educacionais neoliberais.

Nessa dimensão, a formação do sujeito consolida-se como mais uma das formas de controle, senão uma das mais eficientes. Isto porque, vem sendo moldada a consciência do indivíduo, de maneira que a percepção pela verdade se torna cada dia mais difícil, porque todos tornam-se membros do processo, dos ideais alienadores e dominadores. Dessa maneira, presume-se que a política educacional como parte das políticas públicas sociais se transforma em ferramenta do sistema econômico capitalista neoliberal, contribuindo de forma impactante no processo de desenvolvimento acrítico da sociedade. Conforme afirmam Soares e Oliveira (2019):

A luta pela existência frente ao aparato de produção e consumo que impõe um padrão de vida crescente sofre a pressão do mundo administrado por forças estranhas ao controle dos indivíduos, comprometendo a sua emancipação por eliminar a crítica e impedir o livre desenvolvimento de suas faculdades. (...) as sociedades capitalistas reprimem, precondicionam e introjetam as falsas necessidades, minando as possibilidades reais de transformação qualitativa da sociedade (SOARES; OLIVEIRA. 2019, p. 91).

A consciência humana vem sendo privada de sua liberdade e de sua emancipação, tornando-se aprisionada e dominada, de forma que o indivíduo se torne submisso aos interesses de um ambiente dominado por um sistema que cerceia e cria necessidades falsas. Essas necessidades falsas são criadas e impostas pelo mercado, cuja necessidade de enriquecer mais e mais não cessam nunca. Para que esse objetivo seja alcançado, produz-se

⁴⁹ Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do.

⁵⁰ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁵¹ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - O Enem foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. A partir de 2004, a prova passou a ser utilizada como ferramenta para ingresso em instituições do ensino superior e, em 2010, com sua inclusão no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), foi reconhecido como o maior e mais completo exame educacional do Brasil.

um discurso ideológico e alienador, de que é preciso suprir essas “necessidades” para que o sujeito possa alcançar sua liberdade e sua felicidade. Marcuse (1973) esclarece sobre as duas necessidades, as falsas e as verídicas:

Podemos distinguir tanto as necessidades verídicas como as falsas necessidades. “Falsas” são aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça. Sua satisfação pode ser assaz agradável ao indivíduo, mas a felicidade deste não é uma condição que tem de ser mantida e protegida caso sirva para coibir o desenvolvimento da aptidão (dele e de outros) para reconhecer a moléstia do todo e aproveitar as oportunidades de cura. Então, o resultado é euforia na infelicidade. A maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertencem a essa categoria das falsas necessidades (MARCUSE, 1973, p. 26).

No entanto, o julgamento das necessidades enquanto falsas ou verdadeiras somente o indivíduo poderá calcular, pois envolve prioridades que são diferenciadas. Mas somente terá capacidade para tal julgamento, se estiver livre do pensamento doutrinante e repressivo do sistema. Segundo Marcuse (1973, p.28), “toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações, que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo”.

De acordo com Soares e Oliveira (2019, p. 93), “[...] constatou-se com base na análise da Teoria Crítica marcuseana que as falsas necessidades são as novas formas de controle social e, portanto, representa um sério problema para o processo, necessário e urgente, de emancipação humana”. É preciso compreender que tais necessidades falsas são criadas para manter o mercado aquecido e o sistema econômico estabilizado. Por isso se vêm na urgência de criar artifícios que levem as pessoas a pensarem que consumir tais produtos é uma questão de necessidade; e, para isso, se investe mais e mais em tecnologia, para se criar produtos e serviços que possam ser oferecidos à sociedade.

Esse investimento em desenvolvimento do processo tecnológico, assim como a educação verticalizada para atender aos ideais capitalistas de mercado, também é fator determinante para que o capitalismo se desenvolva com maior sucesso e crie formas de dominação do sujeito. Assim, a própria racionalidade do homem se transforma de individualista para tecnológica, criando padrões de comportamento e julgamento voltados diretamente para as regras do sistema de produção, tornando o indivíduo submisso a eles.

E isso se dá pelo fato de que, “ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia” (MARCUSE, 1999, p. 80).

Essa submissão às regras tecnológicas se alastra para outras vertentes, de forma que o homem assume uma identidade cuja essência não é a sua, e passa a atender somente às funções pré-estabelecidas pelo sistema, deixando de realizar e satisfazer suas próprias necessidades para atender outras impostas. Marcuse (1973) afirma que:

A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social. A tendência totalitária desses controles parece afirmar-se ainda em outro sentido – disseminando-se pelas áreas menos desenvolvidas e até mesmo pré-industriais e criando similaridades no desenvolvimento do capitalismo e do comunismo (MARCUSE, 1973, p. 18)

Essa sutileza das novas formas de controle tem como objetivo fazer com que o indivíduo não perceba sua autêntica liberdade, seu raciocínio crítico, seu poder de refletir e analisar de forma independente, estão sendo roubados. Sendo assim, o processo de controle tende a abarcar uma fatia cada vez maior da sociedade, conquistando adeptos ao modelo que escraviza e rouba liberdades. Marcuse (1973) reforça essa ideia evidenciando que:

Nas condições de um padrão de vida crescente, o não-conformismo com o próprio sistema parece socialmente inútil, principalmente quando acarreta desvantagens econômicas e políticas tangíveis e ameaça o funcionamento suave do todo. Na verdade, parece não haver razão alguma, pelo menos no quanto estejam compreendidas as necessidades da vida, para que a produção e a distribuição de mercadorias e serviços se deem por intermédio da concorrência competitiva das liberdades individuais (MARCUSE, 1973, p. 24).

Sob essa perspectiva, o homem passa a atender esses aparatos tecnológicos moldados, preparados e postos no mercado como a única forma de alcance e de conquista da liberdade e do conforto (uma falsa conquista). A tecnologia tem também o poder de implantar na sociedade um grande distanciamento entre as pessoas, fazendo com que elas não precisem se encontrar, se falar pessoalmente, dialogarem sobre assuntos coletivos, nem perceber as necessidades uns dos outros.

Esse processo de ausência de envolvimento com o semelhante faz com que o homem deixe de se preocupar com os problemas do outro, tornando-o insensível e indiferente com relação principalmente às desigualdades sociais, que é um dos maiores problemas enfrentados na sociedade contemporânea. A preocupação do sujeito passa a girar apenas em torno de si. A ideia do coletivo está posta fora do contexto de preocupações. Esse processo facilita e contribui ainda mais para o aumento das desigualdades.

A introjeção do novo projeto de existência humana criado pelo sistema capitalista neoliberal, que contribui com a formação do homem unidimensional, e o movimento de naturalização do processo de busca pelo conforto individual, leva o homem a vislumbrar na

satisfação das falsas necessidades a própria liberdade e a felicidade. Necessidades estas que foram criadas pela sociedade dominante repressiva, para que o homem se transforme em consumidor ativo, impulsionando a lógica do mercado. Marcuse (1999, p. 30) afirma que, “[...] no período contemporâneo, os controles tecnológicos parecem ser a própria personificação da Razão para o bem de todos os grupos e interesses sociais – a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível”.

As falsas necessidades fazem com que o indivíduo busque, cada vez mais, adquirir recursos financeiros para suprir suas necessidades, gastando todo seu tempo para isso, na ilusão de que quanto maior seu recurso financeiro, maior é seu poder de compra e conseqüentemente sua felicidade, seu conforto, sua liberdade. Porém, como é uma falsa necessidade, nunca irá se dar por satisfeito e isso fará com que sua vida se torne um movimento circular, sem perceber que tudo isto está acontecendo devido à retração da razão crítica.

A identificação do indivíduo que ocorre com a realidade imposta, em razão do sufocamento da razão crítica e que vem sendo asfixiada pela personificação da razão, causa a perda da dimensão interior da mente na qual se opõe o status quo. Ou seja, “se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem ditando, mas aceitando a lei das coisas - não a lei da física, mas a lei da sociedade” (MARCUSE, 1999, p. 31). Esse fato coloca em questionamento o conceito de alienação⁵², uma vez que o indivíduo se identifica e aceita o que lhe é imposto.

Conforme as conclusões de Soares e Oliveira (2019, p. 93), “[...] a restituição da razão crítica pode viabilizar a negação para uma possível superação, no sentido de elevação, dessa sociedade, possibilitando o surgimento de alternativas históricas de florescimento social e novas formas de existência humana”. A restituição da razão crítica é necessária para que o indivíduo conquiste sua emancipação, sua racionalidade e sua liberdade de pensamento e ação. Isso só pode acontecer por meio da consciência da existência de um sistema dominador e manipulador, que utiliza como instrumento a economia e a cultura.

Somente através de uma formação fundamentada no raciocínio crítico e no conhecimento da realidade, será possível perceber as armadilhas e as diversas formas criadas pela classe opressora, que ainda no contexto atual, utilizam para oprimir as classes sociais

⁵² [...] podemos dizer que a alienação se caracteriza pela heterogestão e o trabalho alienado pela direção do não-trabalhador sobre o trabalho do produtor. Portanto, a alienação é uma relação social específica, marcada pela direção de um ser humano sobre o outro e o trabalho alienado é caracterizado pelo domínio do não-trabalhador sobre o trabalhador no processo de produção. Por conseguinte, a alienação não é um processo que ocorre no mundo da consciência, embora provoque efeitos sobre este, e sim uma relação social. A partir disto também se conclui que a alienação é heterogestão (VIANA, 2012, p. 28).

menos favorecidas de conhecimento. Nessa vertente, conhecimento é poder. E, nesse sentido, o conhecimento da maneira que está sendo trabalhado e construído com os alunos na atual proposta curricular de forma rasa e prática, através do desenvolvimento de competências, a formação voltada para o desenvolvimento do raciocínio crítico não acontece.

Mediante o exposto, percebe-se que as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental II do Estado de Goiás, não escapa às normatizações fruto de uma reforma no sistema educacional, que se sustenta em um discurso ideológico e slogans, que fizeram com que a educação assumisse uma postura negativa do ensino oferecido. Ensino este que foi apresentado à sociedade como serviço de baixa qualidade oferecido pelas escolas públicas, deixando-as desacreditadas e mal-vistas; um discurso por meio do qual, convenceu-se a sociedade de que a educação precisaria de uma reforma para que houvesse uma melhora nessa dita qualidade, tida como ruim.

Como proposta de resolução dos problemas relacionados ao “ensino de baixa qualidade”, Goiás também assume a responsabilidade de atender as orientações e deliberações dos órgãos responsáveis pela gerência das políticas educacionais através de pactos entre as unidades da federação. Nota-se, ainda, que os órgãos responsáveis pela proposta de reforma do ensino são os mesmos que trouxeram a definição de uma educação de baixa qualidade.

No estado de Goiás, a consequência da reforma educacional foi o DC-GO Ampliado (2019), um documento normativo e orientador das escolas públicas do Estado, que alinha todo o ensino da educação básica, de forma que apresenta uma estrutura pronta e acabada sem a necessidade de adequações e mudanças por parte do professor. Isto porque, esse documento é amparado pela pedagogia das competências que orienta o ensino desde os planejamentos que já vêm prontos, até a etapa final, que é a avaliação e a constatação se de fato o aluno aprendeu o que foi repassado pelo professor.

Dessa forma, percebe-se que o ensino no contexto atual, vem contribuindo fortemente para uma formação precária, de conhecimentos científicos rasos, subtraindo do aluno a oportunidade de uma formação sustentada no conhecimento científico e em valores e ações complementares que contribuem para a formação integral do aluno, desenvolvendo principalmente o senso crítico que proporciona a emancipação e a liberdade do indivíduo.

Diante do estudo para este capítulo percebe-se a forte interferência dos Organismos Multilaterais nas políticas educacionais com o objetivo de atuar ativamente nas reformas propostas pelo ideário neoliberal cuja finalidade é abrir portas para as empresas privadas atuarem nos serviços oferecidos à população através das políticas públicas sociais, com foco na educação. Nesse sentido, as políticas educacionais vêm sofrendo grandes reformas para

que haja uma adequação do sistema educacional para atender as exigências do mercado de trabalho.

Com base nas reformas e criações de leis, como a LDB 9.394/96, a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares para Goiás, foi instituída uma nova formatação do sistema de ensino. Sistema este, que está alicerçado na pedagogia das competências oriundas da Conferencia de Jomtien e do Relatório Delors, concepção esta, que viabiliza um ensino voltado para atender as demandas do mercado. Todas essas modificações no sistema educacional estão fundamentadas em um discurso ideológico de melhoria na qualidade da educação e na contribuição para a diminuição das desigualdades sociais.

Tais reformas se destacam por alinhar tudo que envolve o processo ensino e aprendizagem, desde os afazeres do aluno em sala de aula até a formação do professor para que o mesmo trabalhe nessa mesma vertente, transpondo de forma adequada o currículo que já engloba, aulas planejadas, metodologias direcionadas, sugestão de recurso tecnológico e, conseqüentemente, as listas de exercícios e as avaliações externas.

Diante de todas essas mudanças, e como forma de atender às exigências das empresas privadas que participam das reformas em regime de parceria, faz parte ainda desse processo, a implementação das TDICs na educação pública, também com a argumentação ideológica de melhoria na qualidade da educação. Em consequência da aquisição desses recursos tecnológicos é proporcionado às grandes empresas privadas a venda desse material para o governo federal, estadual ou municipal, concentrando uma grande quantidade de dinheiro público. Dentre esses aparelhos tecnológicos estão Computadores, Chromebooks, Televisores, Data Show, dentre outros que estão sendo enviados às unidades escolares e fazem parte dos recursos sugeridos na metodologia constantes no currículo elaborado a várias mãos, inclusive das empresas privadas.

Nessas ações se concretizam de forma indireta a proposta de terceirização e privatização da educação. Tudo isso em prol da melhoria da qualidade da educação, ou seja, da elevação das notas das escolas e dos alunos nas avaliações externas, instrumento utilizado para medir a qualidade da educação no Brasil.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DAS FINALIDADES EDUCATIVAS NA DC-GO AMPLIADO DO ENSINO FUNDAMENTAL II SOB O OLHAR DAS TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO

O capítulo III apresenta um estudo mais aprofundado da BNCC (2018), observando sua contextualização e as influências que esse documento sofreu durante sua elaboração. Ressalta-se que, após sua conclusão e aprovação, a BNCC serviu de base para a estruturação da DC-GO Ampliado, diretriz que normatiza o ensino em Goiás.

Por conseguinte, este capítulo traz uma análise da DC-Go Ampliado, evidenciando as finalidades educativas impressas, uma vez que o documento segue a mesma estrutura de um currículo Base, voltado para todo um país de forma hegemônica e homogênea, sem levar em consideração a diversidade existente.

Nesse sentido, considerou-se o processo de elaboração dos documentos segundo o qual, a equipe que orientou os grupos de estudo para a elaboração da BNCC foram os mesmos que contribuíram para a elaboração da DC-GO. Observou-se, ainda, a estrutura da DC-GO Ampliado no que diz respeito aos componentes curriculares e sua subdivisão de forma bimestralizada, delimitando o tema, o objeto de conhecimento/conteúdos e as habilidades necessárias que o aluno deve desenvolver.

A análise da DC-GO está fundamentada teoricamente nas teorias críticas do currículo discutidas por Silva (2010), que traz a análise de vários curriculistas críticos como, Apple, Giroux, Freire, Young e Bernstein. Esses autores enfatizam a relação do currículo com o contexto econômico, social, cultural e político e sua função perante a sociedade, e destacam, ainda, a questão da ideologia que pode vir de forma oculta nos currículos que orientam as ações educativas. Pontua-se a importância de identificar as finalidades educativas nos documentos norteadores da educação, no sentido de compreender qual o verdadeiro objetivo das mesmas, uma vez que tais finalidades devem ser objeto de análise pela comunidade escolar para perceber se, de fato, está correlato aos ideais da escola, ou se deve haver complementações de forma paralela ao currículo proposto.

Por fim, o texto evidencia a necessidade de uma formação educativa que vá além da

satisfação das necessidades básicas proposta por um currículo base, sem levar em consideração as diferenças existentes, tendo como foco uma educação emancipatória através de ações paralelas ao currículo proposto.

3.1 As concepções de ensino na Base Nacional Comum Curricular-BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta a educação no país e norteou a elaboração das Diretrizes Curriculares para Goiás unificando o currículo tornando-o hegemônico. Esse documento apresenta um discurso ideológico no qual os alunos necessitavam de uma parametrização de conhecimentos que fossem necessários à sua formação.

O período de construção da BNCC foi de 2014 a 2018, quando o Ministério da Educação iniciou ações concretas e delineadas para a construção de uma base nacional comum curricular para todos os segmentos federados, ou seja, estados e municípios, abrangendo toda a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta ação do Ministério da Educação decorreu da obrigação de cumprir as legislações vigentes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Conforme explicam Silva e Neto (2020):

A despeito dos acirrados debates e da instabilidade política do Brasil, desde as primeiras movimentações pelo golpe jurídico e midiático que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, os trabalhos de feitura da BNCC foram concluídos em dezembro de 2018. Entretanto, esse curto período foi marcado por três fases distintas, a saber: a) a fase de consolidação da ideia de Educação Básica abrangente, da Educação Infantil ao Ensino Médio e dos direitos da aprendizagem (2012 a 2014); b) a fase da conciliação entre as perspectivas dos direitos da aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas no sistema de avaliação em larga escala (2015 e 2016) e posterior rompimento do debate nacional junto da reforma do Ensino Médio (2016 a 2017); c) a fase de finalização da BNCC, especialmente a parte do Ensino Médio (2017-2018) (SILVA; NETO, 2020, p. 2).

Além de todas essas mobilizações com relação à elaboração e finalização da BNCC, houve também uma sensibilização do “Movimento Todos pela Educação” e do “Movimento pela Base”, iniciativa de setores sociais da sociedade civil, especificamente, das fundações ligadas ao setor financeiro, de empresas privadas e empresários, além de educadores e outras organizações não governamentais. No entanto, algumas agregações de pesquisas e pesquisadores da área da educação, tais como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-

graduação da Educação (ANPED), posicionaram-se desfavoráveis à elaboração de uma Base Nacional Comum e/ou ao método de elaboração da BNCC.

Diante da elaboração de uma Base comum para todos, surgiu uma questão fundamental que faz toda a diferença para o ensino no Brasil: primeiro, entender se BNCC seria currículo ou documento orientador e, ainda, quais interesses essa BNCC expressa. De acordo com Silva e Neto (2020):

No debate técnico sobre a função da BNCC aparece a pergunta se ela seria currículo ou funcionaria como orientações, parâmetros e diretrizes. Para nossa análise teórica essa dúvida não faz sentido, porque currículo é algo mais amplo, que envolve desde as práticas diárias de aulas ministradas em todas as escolas, em que as professoras escolhem conteúdos, métodos, atividades e, portanto, produzem currículo, o currículo real, até as legislações municipais, estaduais e nacionais que informam às professoras o que elas deveriam ensinar. Assim, em termos analíticos, a BNCC é currículo, pois mobiliza agentes e agências em torno de si, tem significado e significância para o campo da educação e para os diferentes campos da ciência. Adquiriu importância para vários setores da sociedade civil, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos e igrejas, enfim, tornou-se, claramente, um campo de disputas e lutas acirradas (SILVA; NETO, 2020, p. 4).

Conforme explicam Silva e Neto (2020), se a BNCC tiver forma de currículo, ela instituirá a criação de outros currículos não apenas com relação aos componentes curriculares, mas também no que se referem às metodologias a serem utilizadas em sala de aula, de forma igual para todos, utilizando a mesma “grade curricular”, independente das especificidades de cada região. No entanto, para que a BNCC assumisse caráter orientador e servisse apenas de parâmetro, ela deveria ser elaborada na forma de um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, componentes curriculares, temas e problemas que articulem para a formação de um currículo voltado para as especificidades de cada região. Nesse sentido, segundo Silva e Neto (2020):

A legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, as diretrizes nacionais de cada nível de ensino, o PNE aprovado em 2014 e várias outras normas compõem os sentidos da educação nacional e situam o papel de cada campo de conhecimento dentro desse aparato. Compõem, assim, o campo da recontextualização pedagógica oficial (BERNSTEIN, 1996, p. 270). A BNCC como ação política e de política pública tornou-se mais uma ação no campo de recontextualização pedagógica oficial de ordenamento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, e, portanto, do discurso pedagógico (SILVA; NETO, 2020, p. 5).

Percebe-se que, no atual contexto, o ensino está voltado para uma padronização de uma matriz curricular fechada de componentes curriculares e de conteúdos predefinidos para todos os Estados e municípios do Brasil, tornando a BNCC em currículo centralizado e centralizador. Isto porque, mesmo com um discurso ideológico de que cada região construirá

seu próprio currículo fundamentado nas suas especificidades este deverá seguir a BNCC para que o ensino se torne de fato soberano e que assuma o caráter de base comum para todos.

Um fato importante de ser observado sobre a elaboração da BNCC foi a participação ativa das organizações internacionais e fundações privadas cujo interesse na educação, vem aumentando, cada vez mais, nesse contexto de uma economia articulada pelo capitalismo neoliberal. Segundo Silva e Neto (2020):

É preciso ressaltar que a Fundação Lemann, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do MEC, participou ativamente dos trabalhos, trazendo assessores da Austrália e Chile para dar palestras e avaliar os trabalhos da equipe de especialistas. Os observadores do Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base acompanharam e registraram todas as etapas da elaboração das versões de 2015 e 2016. As tensões das equipes de especialistas com as orientações desses movimentos, das críticas das associações de pesquisa e pós-graduação, como da Associação de Pós-graduação de História (ANPUH), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e assim, também, por outras áreas, muitas delas expostas em jornais impressos e de televisões, pressionavam as equipes. O comitê de quatorze assessores tinha trabalho intenso para mediar, articular e encontrar caminhos de consensos (SILVA; NETO, 2020, p. 8).

A participação do setor privado, conforme os autores mostram, marca o início de uma parceria do Estado com as empresas privadas e uma intromissão consentida pelo fato de passar a fazer parte da equipe que elabora e define as políticas públicas educacionais, no sentido de transformar a educação em parceira do sistema econômico capitalista neoliberal.

A elaboração da BNCC ocorre em meio a um processo político conturbado. Conforme Silva e Neto (2020), a última versão do documento foi entregue ao Conselho Nacional de Educação no dia 3 de maio de 2016 em meio ao processo de impeachment da então presidenta eleita democraticamente, Dilma Vana Rousseff. Com isso, iniciou-se um período de instabilidade política, que influenciou em todo o contexto nacional.

Em 31 de agosto de 2016, Dilma Vana Rousseff foi afastada do cargo da presidência e Michel Temer assumiu. Concomitantemente, o MEC também foi recomposto por antigas pessoas experientes na administração da educação e que recuperaram projetos do Partido da Social-Democracia (PSDB), que governou o Brasil de 1995 a 2002. Em meio a esses acontecimentos, veio o processo da constituição da BNCC, que foi chamado por Silva e Neto (2020), “de fase de finalização da BNCC sob a ótica das competências e habilidades, 2017-2018”. Desse modo, depreende-se que de agosto de 2016 a dezembro de 2018, outra proposta de BNCC foi elaborada, “completamente diferente das versões de 2015 e de 2016”, de maneira que um processo de construção de 6 anos de BNCC concluiu-se com grandes rupturas.

Conforme Silva e Neto (2020), houve rupturas mais austeras nos documentos elaborados entre 2016 e 2018, como por exemplo, a Lei nº 13.415 de 2017⁵³:

Os princípios de seleção e de ordenamento das áreas retomam a pedagogia das competências e habilidades como direcionadoras das áreas e dos componentes curriculares, que mais uma vez usam como complemento nos títulos “e suas tecnologias”, lembrando dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Ainda, em relação aos métodos de laboração e aos agentes e agências, a ruptura também é radical, pois delega-se a uma Fundação privada (Fundação Vanzolini) o trabalho de finalização do documento, abandonando o trabalho feito nos dois anos anteriores. Na implementação da BNCC de 2017 e 2018, o CONSED ganha centralidade em relação ao MEC e organiza a elaboração dos Referenciais Curriculares dos Estados junto com Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna (SILVA; NETO, 2020, p. 12/13).

Os autores chamam a atenção para a participação das grandes empresas privadas que, em parceria com o MEC, passam a fazer parte dos organizadores e selecionadores do currículo. Nesse contexto, ocorreu a retomada da pedagogia das competências e habilidades e a participação direta das empresas privadas na escolha do que faria parte de uma base a ser trabalhada em sala de aula. Posto isso, ficou evidenciada que houve uma inversão das finalidades educativas, no sentido de que estariam, absolutamente, voltadas a atender às necessidades do mercado e não do ser humano. A educação passa a obter um teor mercantilizado e não humanizado.

Dessa maneira, o setor privado e financeiro orienta a forma e o conteúdo que compõem o currículo, diminuem o poder que os professores têm em elaborar seus planos de trabalho e a suas aulas, no que se refere ao atendimento das necessidades específicas dos alunos em respeito à diversidade e a individualidade.

E, foi com esse intuito que se consolidou a BNCC, direcionada para todo um país, semelhante na estrutura de forma a centralizar os currículos segundo os princípios do mercado, sem contemplar todas as configurações de diversidade e retirando o poder de elaboração, reflexão e construção de um currículo diversificado, tendo em vista que somente com um currículo diversificado é possível trabalhar e atender as diversidades. Conforme análise de Pereira e Rodrigues (2018):

⁵³ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso: 10 out. 2022.

Silva (2010) já afirmava que o currículo é um campo de disputas e, ao mesmo tempo, de constituição de subjetividades. (...) Decerto que o alargamento do conceito implica pensá-lo como um processo que se dá, inclusive, fora da escola, nos espaços onde as relações de poder constituem novos modos de ser e de estar no mundo. Porém, isso quer dizer também que o currículo nem é oculto, nem esconde um segredo perverso que seria o de contribuir para a constituição do que nos tornamos; ele apenas enseja um jogo que inclui relações de poder e de saber (Foucault, 1979) que são constitutivas de relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros. Desse modo, ele não se reduz, conforme mencionado, a uma lista de conteúdos ou objetivos, mas se alarga pelos ditos e escritos em geral da sala de aula, pelas relações entre alunos e professores, chegando ao espaço externo à escola. Inclui, assim, todas as relações e o modo como se apresentam, desde um simples gesto até o silenciamento sobre determinado tema. No caso da BNCC, a lista dos conteúdos foi o elemento manifesto em torno do qual as disputas se deram, mas, certamente, junto com os objetivos, teriam que entrar no jogo das escolhas o modo como o professor apresenta tais conteúdos na sala de aula e tudo aquilo que o imprevisível reserva para esse lugar. A presença desses elementos pode não permitir que tenhamos diante de nós um currículo pronto, mas consiste em uma parte importante de sua construção (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 4).

Diante das considerações dos autores, constata-se na BNCC concepções de ensino voltadas para o cerceamento da liberdade do professor, não apenas com relação à seleção de conteúdos mais relevantes e apropriados para a série do aluno, mas principalmente o cerceamento da liberdade de ensinar, de escolher os objetivos de uma aula planejada por ele mesmo em atendimento às necessidades da turma e, principalmente, as metodologias que serão utilizadas para ministrar tal aula.

A proposta da BNCC em trazer tudo pronto e acabado para o professor vem causando um distanciamento entre professores e alunos em sala de aula. Isto porque, sob a concepção da BNCC não há mais espaço para as metodologias fundamentadas em explicações do conteúdo, *feedback* do aluno, diálogos e discussões sobre temas relevantes. Desse modo, o que se vê é acúmulo de conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares e principalmente pelo uso “exigido” das TDICs. Estes, por sua vez, têm como objetivo instrumentalizar professores e alunos promovendo a ideia de inovação e contribuição para a qualidade no ensino.

No entanto, as TDICs em nada contribuem para o processo de ensino. E, os usuários precisam atrelar o uso das mesmas ao conhecimento pedagógico e de conteúdo, sendo necessário também o domínio dessas ferramentas tanto pelos professores como pelos alunos, no sentido de fazer com que as tecnologias propostas contribuam para o processo ensino e aprendizagem.

Diante da elaboração e finalização da BNCC que passou a nortear o ensino básico de todo país, foi estruturado também a DC-GO Ampliado, documento que norteia o ensino no estado de Goiás. Posto isso, realizou-se uma análise no sentido de identificar as concepções

de ensino, uma vez que a mesma teve como fundamentação a BNCC, que assumiu uma forma de documento norteador, restrito, considerado como currículo por alguns pesquisadores. Segundo Uchoa e Sena (2019):

[...] muitos discursos em defesa de uma base nacional comum curricular têm funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos de sociedade. No entanto, o que tenho acompanhado nas discussões (...), vai na contramão daqueles que afirmam ser a Base a “salvação da educação”. O que se percebe, no discurso dos governistas em defesa da Base, é que o compromisso com a educação e a democracia não é prioritário, na realidade são secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, agentes educacionais, sindicatos corporativos e instituições capitalistas (UCHOA; SENA, 2019, p. 9).

Segundo esses autores, a BNCC tem como finalidade a igualdade do ensino diante de um país que apresenta uma diversidade étnica e cultural, passando a submetê-lo a um currículo homogêneo, deixando de lado as particularidades de cada região, como é o caso da educação do campo, dos povos indígenas, quilombolas e principalmente das singularidades de cada indivíduo. Dessa forma, como uma ação ideológica, é proposta a criação das diretrizes curriculares para atender as demandas de cada região/Estado. No entanto, este documento é elaborado seguindo o cerne da BNCC que é um currículo base para todos e traz uma pedagogia voltada totalmente para as competências e habilidades. E, é nesse sentido, que o currículo vem desrespeitando a diversidade existente em nosso país e acentuando a diferença de classe.

3.2 As Finalidades Educativas no Documento Curricular para GOIÁS – (DC-GO Ampliado)

A importância de se fazer uma análise dos documentos curriculares que norteiam o ensino para identificar as finalidades educativas que estão imbricadas ao currículo é indispensável, uma vez que somente por meio desse estudo reflexivo se é possível ter uma ideia sobre que tipo de ensino está sendo proposto. Isso para que, a partir desse entendimento, as escolas possam repensar seu papel, analisar sobre sua contribuição como instituição que atende a uma sociedade e crie ações que possam atender às reais necessidades da escola, agregando-as ao currículo proposto pelas políticas educacionais.

No entanto, ressalta-se que esse espaço para que seja feita uma reflexão não é disponibilizado no contexto das unidades escolares, dentro de uma programação elaborada pelos órgãos orientadores assim como trabalhos coletivos e conselhos de classe. Diante disso,

é preciso que o grupo gestor e equipe pedagógica crie momentos de estudo, utilizando do poder e autonomia existente, favorecendo o crescimento da instituição como escola. Isto porque, observa-se que os envolvidos no processo de ensino não se atentaram ainda para a importância dessa análise para o futuro dos alunos. Destarte, que é através da elaboração de ações no sentido de atender tais finalidades, que se alcança maior sucesso no processo ensino e aprendizagem. Conforme afirma Libâneo (2022):

A discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. A definição de finalidades e objetivos estabelece, também, referências para formulação de critérios de qualidade da educação que, por sua vez, orientam políticas educacionais e diretrizes curriculares, as quais incidem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos professores (LIBÂNEO, 2022, p. 2).

Com relação às finalidades educativas, muitas pessoas envolvidas na educação desconhecem seu conceito e principalmente seu papel e por isso não percebem a importância que exerce no processo educacional. Conforme Pessoni e Libâneo (2018):

As finalidades educativas escolares indicam os elementos constitutivos e constituintes da qualidade de ensino que se pretende alcançar em determinados tempos e espaços sociais e históricos. A qualidade de ensino, a partir do sentido de qualidade como expressão da essência de algo a ser alcançado, decorre, assim, de princípios que embasam as políticas educativas e se dirige às práticas escolares e às formas concretas pelas quais essa qualidade pode ser alcançada. Com efeito, as finalidades educativas escolares indicam direções de sentido e orientações valorativas aos sistemas escolares as quais se refletem em critérios de qualidade de ensino, até atingir o próprio processo de ensino-aprendizagem nas escolas (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p.153).

Conforme os autores supracitados, as finalidades educativas orientam qual conceito se encaixa na questão da qualidade do ensino diante de um contexto dominado por um sistema capitalista neoliberal, que influencia diretamente nas políticas educacionais, nas quais a qualidade do ensino está voltada a atender uma parametrização mercadológica supõe um ensino também voltado para suprir as necessidades do mercado.

Com relação ao verdadeiro sentido das finalidades educativas, percebe-se uma insegurança que pode estar atribuída justamente ao fato de um desconhecimento da relação existente entre o sistema econômico com as políticas públicas educacionais. Nesse sentido, conforme afirmam Pessoni e Libâneo (2018) na citação acima, as finalidades educativas precisam estar evidentes para que a comunidade escolar possa trilhar na direção correta do

processo ensino e aprendizagem.

Conforme esclarecem Limonta e Silva (2021):

As políticas educacionais que têm direcionado as finalidades educativas escolares nas redes de ensino brasileiras, bem como as práticas educativas e atividades de gestão nas escolas de nosso país nas últimas décadas, precisam ser compreendidas no contexto do neoliberalismo e seus desdobramentos nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, que caracterizam as formas de produção e reprodução das relações e estruturas de poder na sociedade capitalista. Para produzir as condições necessárias de manutenção do capitalismo, os organismos multilaterais vinculados às grandes potências econômicas mundiais e aos agentes financeiros internacionais, passam a elaborar recomendações sobre políticas públicas, principalmente para os setores da educação e saúde dos países periféricos, difundindo-as por meio de conferências, documentos, relatórios e pesquisas, como estratégia de produção de consensos em torno de suas orientações. Por essa via, os organismos internacionais multilaterais vêm atuando no sentido de uma integração globalizada e, ao mesmo tempo, excludente, dos mercados, da produção de mercadorias, do acesso à criação e produção da ciência e tecnologia desses países periféricos (LIMONTA; SILVA, (2021, p.2).

Diante dessa realidade, percebe-se que as finalidades educativas vêm sofrendo alterações com o intuito de atender a demanda do sistema econômico capitalista neoliberal que, conforme observou-se nas percepções de Mészáros (2011), passa por crises estruturais de forma frequente. E, como estratégia para se reerguer e se fortalecer, a doutrina neoliberal cujos ideais orientam o capitalismo, vem criando estratégias no sentido de se precaver e fortalecer o sistema econômico.

Nesse sentido, a educação vem se tornando parceira, uma vez que tem o poder de, além de educar o aluno para o mercado de trabalho, possui a capacidade de disseminar discursos ideológicos que abrandam a crise que assola a sociedade em decorrência de um sistema econômico que prioriza a classe dominante. Isso pelo fato da educação estar sendo gerida por entidades ligadas diretamente às entidades privadas e aos organismos internacionais que em troca dessa interferência consentida financia o ensino público. Essa interferência se dá inclusive na formulação das finalidades educativas que norteiam a elaboração dos documentos que regem o sistema educacional.

Conforme esclarece Gusmão (2013), entre essas entidades que interferem diretamente no processo educacional e nas finalidades educativas, inclui-se ainda, agentes sociais como os políticos, os planejadores da educação, a imprensa em todos seus segmentos, os pesquisadores, o empresariado, os movimentos sociais e culturais, as entidades religiosas.

No intuito de elaborar uma definição do que sejam finalidades educativas, percebe-se que é impossível tal anseio, uma vez que conforme afirmam Libâneo e Silva (2020):

A elaboração das finalidades ocorre no plano social e político em distintas instâncias institucionais, governamentais, empresariais, profissionais, associativas, expressando interesses e relações de poder em âmbito internacional e nacional e, no plano acadêmico, nos marcos das correntes filosóficas, sociológicas, psicológicas etc., que vigoram no campo educacional de onde surgem teorias da educação (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p.819).

É nesse sentido que ocorrem as contradições relativas à compreensão das finalidades educativas, tendo em vista que tais finalidades são elaboradas por diversos segmentos da sociedade, cada um com um objetivo diferente, conforme se observa na fala dos autores. Dessa forma, um mesmo currículo abordado por segmentos diferenciados pode constituir conceitos distintos.

E, diante dessa instabilidade de concepções acerca das finalidades pode haver compreensões semelhantes entre pessoas que fazem parte de um mesmo grupo. Como exemplo, pode-se dizer que a categoria dos professores teria uma compreensão diferente de uma classe de empresários que possui formação e percepção diferenciada dos professores. E, por aí é possível entender que cada um dos diferentes segmentos existentes na sociedade possui um entendimento diferente no que se referem às finalidades educativas. No entanto, é importante frisar que, fazer parte de um mesmo grupo, não assegura uma compreensão semelhante com relação ao assunto.

Ainda no que se referem às finalidades educativas e diante da elaboração das diretrizes curriculares para Goiás com o objetivo de nortear o processo educacional no estado, justifica-se na DC-GO (2019), que foram necessárias implementações no documento a fim de articular e integrar o ensino em todas as instâncias, como segue:

A elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas articuladas e integradas entre os entes federados – União, Estado e Municípios – e instâncias relacionadas à educação – Conselhos, Sindicatos, Federações e Associações, no que se refere à formação continuada, à produção de material, ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e à avaliação (GOIÁS, 2019, p. 37).

Conforme está posto, esse documento foi elaborado no intuito de colaborar para a melhoria da qualidade da educação do Estado de Goiás pelo fato de ter induzido a um trabalho colaborativo entre as redes Estadual, Municipal e as instituições privadas. O documento prevê, ainda, a modificação de práticas pedagógicas que acontecem no encontro entre professores e crianças/estudantes, no cotidiano das escolas, garantindo dessa maneira o direito de aprender, em uma perspectiva de formação integral.

A justificativa constante na DC-GO tem como finalidade tornar o ensino homogêneo para todas as redes de ensino, no sentido de unificar e padronizar, facilitando ao mercado a

elaboração de materiais comuns a todos. Essa perspectiva envolve grandes empresas privadas como editoras de livros e material impressos, empresas que produzem tecnologia voltada à educação, como computadores, entre outras envolvidas de forma direta e indireta no processo educacional. Conforme Freitas (2018), a mercantilização da educação também é uma forma de terceirização e privatização.

De acordo com o DC-GO (2019), o que o torna diferente da BNCC:

[...] é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a Goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento (GOIÁS, 2019, p. 43)

Observa-se no documento que há uma referência com relação a uma grande parte da diversidade cultural no estado de Goiás. Entretanto, é um discurso generalizado, que não apresenta detalhes de sua estrutura e de sua proposta de implementação na unidade escolar ou grupo especificado. Diante dessa diversidade referenciada pela DCGO, chama a atenção o tópico que se refere à Educação Inclusiva:

O DC-GO reconhece a importância das Necessidades Educativas Especiais para a promoção de uma educação inclusiva real no estado, acredita na autonomia das escolas e dos professores, professores de apoio e intérpretes para observar cada realidade e aplicarem as metodologias e práticas pedagógicas também especiais, garantindo, assim, a aplicabilidade do currículo. Necessidades Educativas Especiais (NEE): intelectuais, sensoriais, psicológicas (emocionais), físicas e de acessibilidades merecem toda a atenção dos educadores de Goiás, que ao unir as políticas públicas de inclusão escolar, nacionais e estaduais, com o DC-GO, poderão alcançar a inclusão de fato (GOIÁS, 2019, p. 421).

Diante do exposto, percebe-se uma grande contradição com o que está escrito na DC-GO e o que acontece de fato nas escolas, como é o caso dos professores de apoio. No contexto atual, não existe mais a função de “professor de apoio”, ela foi substituída pelo “profissional de apoio”. Para assumir a função de professor de apoio exigia-se graduação em Pedagogia, e que, de preferência, fosse professor efetivo da rede; já para assumir a função de profissional de apoio as diretrizes exigem apenas o ensino médio como escolaridade e nenhuma formação na área da inclusão. Mais que isso, a função passou a ser administrativa, o salário foi reduzido de acordo com a categoria, e a contratação passou a ser feita através de processo seletivo. As diretrizes operacionais da rede pública estadual de Goiás 2020-2022 determina o seguinte:

2.9.5.1.16. Do Profissional de Apoio Pedagógico O Profissional de Apoio Pedagógico tem o papel de colaborar com o Professor Regente no processo de

ensino e aprendizagem, diretamente, com os estudantes que possuem deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do **desenvolvimento, comprovado com laudo médico.**

2.9.5.1.16.1. Do Perfil

- Ter habilitação em Pedagogia, Magistério Superior, Técnico em Magistério e/ou Ensino Médio completo;
- ser professor/profissional da educação em readaptação com, no mínimo, Ensino Médio completo;
- ser, preferencialmente, servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação;
- **para Contratos Temporários, preferencialmente ter nível de formação completa em Ensino Médio, conforme contempla a legislação LBI n. 13.146, e cursando licenciaturas plenas.**

Orienta para título de modulação as prioridades:

1. Pedagogo efetivo, Magistério Superior efetivo, Técnico em Magistério efetivo;
2. Profissionais readaptados;
3. Contratos temporários nível médio, com preferência para estudantes em licenciaturas plenas.

Nos municípios e/ou distritos que não dispuserem de profissional efetivo dentre os critérios estabelecidos deverá ser realizado um procedimento para seleção de servidores pela CRE, orientado e acompanhado pela SMTE, por meio da GEE, para a garantia do cumprimento do perfil para essa função. Nesse processo serão priorizados os candidatos que estiverem cursando licenciaturas (GOIÁS, 2020 - - grifos do documento).

Portanto percebe-se que houve uma mudança não apenas na nomenclatura de “professor de apoio” para “profissional de apoio”, houve também uma abertura para a contratação do profissional de nível médio com preferência para estudantes de licenciatura, extinguindo dessa forma a exigência do ensino superior, inclusive com cursos voltados para a área da inclusão.

A partir dessa mudança os alunos com deficiência deixaram de ter o acompanhamento de um profissional especializado na área da pedagogia e passou a ter apenas um acompanhante com formação técnica de ensino médio. E, mesmo que a função do apoio seja auxiliar do professor regente, é necessário que tenha conhecimentos pedagógicos que sustentem sua prática para lidar não apenas com os alunos especiais, mas de toda a sala de aula.

Além do profissional de apoio ser uma pessoa que não está preparada pedagogicamente para lidar com alunos com diversas deficiências, ainda é preciso atender um total de 6 alunos. Isso significa que se esses alunos estiverem distribuídos em salas diferentes, é necessário fazer o que o documento chama de itinerância, ou seja, ora numa sala, ora em outra, impossibilitando as orientações e o acompanhamento nas diversas disciplinas que fazem parte do Ensino Fundamental II. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022):

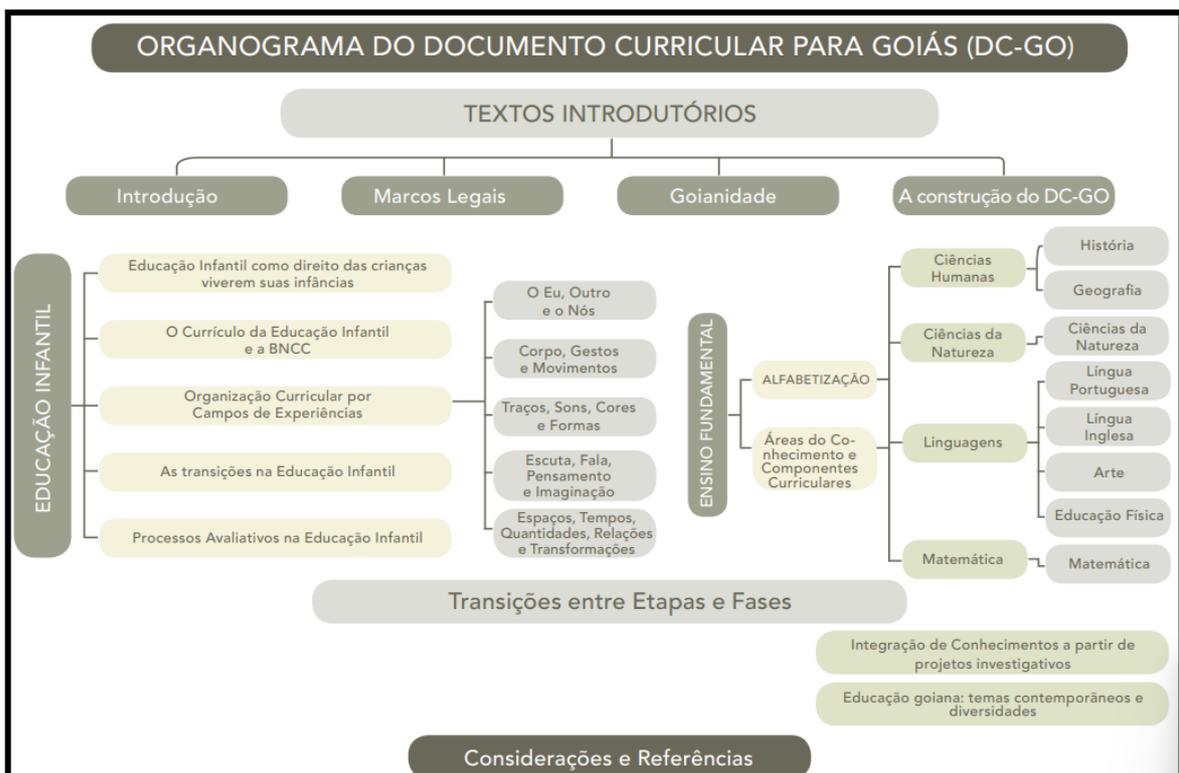
Da Modulação - O Profissional de Apoio Pedagógico poderá ser modulado mediante

a existência de até 06 estudantes com Deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento numa mesma sala de aula ou em salas distintas, na mesma unidade educacional e mesmo turno, de forma itinerante, contribuindo assim para a construção da autonomia do público da educação especial (GOIÁS, 2020, p. 133).

Diante dessa observação na estrutura da DC-GO fica cada vez mais evidente, que as determinações da BNCC foram seguidas à risca, instituindo-se uma educação base para toda a população de um país. Delegou-se aos Estados a função de elaborar diretrizes estaduais fazendo referência à diversidade; no entanto, da forma que está proposto pelas diretrizes do estado de Goiás, não se define nem orienta qualquer ensino voltado para a diversidade, nem tampouco para uma formação integral do aluno, uma vez que, está deixado de lado a individualidade e a singularidade do aluno.

O DC-GO Ampliado (2019) traz uma contextualização da atuação do Estado em torno da BNCC, mantendo a formatação da primeira fase do Ensino Fundamental do 1º ao 5º, em anos iniciais e a segunda fase do Ensino Fundamental do 6º ao 9º em anos finais. Com relação à distribuição das áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas) e dos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia), fica organizado conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 2 - Organograma do Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado)



Fonte: DC-GO Ampliado (2019, p.39)

Percebe-se por meio da figura acima que existe uma grande limitação e ajustamento com relação ao documento curricular para Goiás, uma vez que o mesmo já vem instituído sem a “necessidade” de adequação pela unidade escolar. E, da forma como está organizado, subtende-se que não existe diversidade cultural, étnica e racial e econômica nas escolas do estado de Goiás; que não existe necessidade de ajustes para atender às singularidades da região, muito menos da escola e do público que a compõe.

3.2.1 Objetivos da DC-GO Ampliado

O Documento Curricular para Goiás – Ampliado, constitui-se em um documento normatizador fundamentado pela BNCC, por meio do qual se estabelecem os conhecimentos a serem ensinados em todos os níveis e modalidades da Educação básica para todo o Estado de Goiás. A DC-GO (2019, p. 428) estabelece que “as instituições públicas e privadas, sustentadas por uma base comum de conhecimentos e competências, poderão atuar de forma articulada uma vez que os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e as habilidades serão comuns”.

Essa observação que consta no documento reforça um ensino voltado para uma base curricular para todos, no sentido de que não deve haver diferenciação entre a BNCC e a DC-GO Ampliado, abrangendo não apenas a rede pública de ensino como também a rede privada. Isto porque a BNCC se coloca como referência obrigatória para a elaboração de documentos curriculares de todo o estado de Goiás alcançando um total de 246 municípios.

Segundo a BNCC (2018):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens 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 conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Diante dessa asserção da BNCC como documento de caráter normativo, é possível destacar a reflexão de Silva e Neto (2020) com relação ao debate sobre a função desse documento: se ela seria um currículo ou atuaria como documento orientador. Lembrando que currículo possui uma abrangência maior que envolve toda a realidade da escola, desde o

currículo em si até a metodologia utilizada em sala de aula pelo professor. Nesse sentido, não resta dúvida que a BNCC assume caráter de currículo pelo fato de:

[...] mobilizar agentes e agências em torno de si, tem significado e significância para o campo da educação e para os diferentes campos da ciência. Adquiriu importância para vários setores da sociedade civil, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos e igrejas, enfim, tornou-se, claramente, um campo de disputas e lutas acirradas (SILVA; NETO, 2020, p. 4).

E, em caráter de currículo conforme evidenciado acima, a BNCC constitui os documentos curriculares dos estados, dentre eles o de Goiás. Nesse intuito, o DC-GO Ampliado teve início em março de 2018, com a criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), que organizou uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Conforme consta na DC-GO Ampliado (2019), esse documento possui como objetivo:

Contextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018 (GOIÁS, 2018, p. 37).

Conforme a DC-GO (2019), a primeira etapa da constituição da BNCC que posteriormente institui a DC-GO, se deu nos anos de 2015 e 2016 com a mobilização de professores da rede de todos os níveis e etapas, dirigentes municipais da educação, estudantes, pais entre outros segmentos da sociedade. Esse primeiro movimento teve o intuito de que esses segmentos se cadastrassem no Portal de Base e enviassem suas contribuições para a elaboração da terceira versão da BNCC. Tais contribuições constituíram a segunda etapa desse processo que finalizou em março de 2016. Essa mobilização foi realizada pela Seduc-Go e Undime. A última versão da BNCC foi oficializada através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22/12/2017.

Nesse sentido, observa-se que durante as reuniões de divulgação tanto da BNCC como da DC-GO Ampliado não houve uma reflexão ou uma discussão com relação às finalidades educativas. O discurso que norteou tais reuniões girava em torno da propaganda de uma proposta que traria uma grande melhora na qualidade do ensino. Para isso, era necessária a adesão de todos para que de fato tal proposta desse certo, uma vez que a comunidade escolar é peça fundamental do processo, haja vista que é na escola que o currículo se concretiza. No

entanto, tudo era feito sob as orientações repassadas pelas secretarias de educação.

E, assim, foram acontecendo reuniões formativas para colocar em prática a nova proposta educacional fundamentada em um ensino voltado para as competências e habilidades. Em nenhum momento foi questionado, esclarecido ou debatido sobre questões fundamentais, como por exemplo: o conceito de competências e habilidades, qual a relação com a educação, que tipo de educação tal proposta almeja buscar; dentre outros questionamentos que ajudariam a esclarecer quais finalidades educativas estavam impressas nos documentos normativos em questão. Libâneo (2022) chama a atenção para o fato de 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. Elas geralmente são enunciadas no preâmbulo de planos, projetos e documentos normativos, ora explicitamente ora de forma velada, neste caso requerendo do pesquisador um trabalho mental de captar seu real sentido e intencionalidade (LIBÂNEO, 2022, p.1).

Conforme afirma o autor, as finalidades educativas orientam a elaboração dos documentos que regem o sistema de ensino, daí se torna necessário um trabalho de observação e reflexão para que se possa identificar quais finalidades estão demarcadas, sendo que, na maioria das vezes essas finalidades estão subentendidas, ocultas, implícitas justamente para dificultar a percepção ou mesmo para causar dubiedade, e é nesse sentido que os próprios analistas educadores podem entrar em contradição com relação ao verdadeiro significado das finalidades educativas, recontextualizando-as de acordo com a conveniência. E, esse desacordo entre professores com relação às finalidades educativas propostas, dificulta ou impossibilita a implementação de alterações curriculares que muitas vezes são necessárias.

É importante ressaltar que não é possível falar da DC-GO separadamente da BNCC, inclusive com relação à elaboração das mesmas, uma vez que estão totalmente interligadas. Observa-se, ainda, que grande parte das comissões que contribuíram para a elaboração da BNCC no estado de Goiás, foram as mesmas que elaboraram a DC-GO, inclusive a comissão que organizou o Guia de implementação da BNCC. Esse Guia serviu de referência nacional a todos gestores municipais e estaduais no processo de implementação da BNCC desde 2017, ou seja, um modelo a ser seguido.

Após a aprovação da BNCC, os trabalhos se voltaram para a elaboração da DC-GO, sempre amparados pelo MEC através de orientações e acompanhamento para a implementação da BNCC. Essa implementação foi a criação da DC-GO, desta forma, na

BNCC nada foi alterado, apenas implementado se transformando no Documento Curricular para Goiás, a essência do novo documento é totalmente a Base Nacional Comum Curricular para todos. Ou seja, apenas foi mantido o que já estava posto e reorganizado de forma que a DC-GO apresentasse uma outra formatação, como por exemplo a bimestralização, o quadro das competências e habilidades. De acordo com a DC-GO (2019):

A exemplo da BNCC, o DC-GO também é regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estas competências gerais se articulam aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil e são o alicerce das competências específicas de área e de componentes; assim como dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e das habilidades (GOIÁS, 2019, p. 42)

O documento curricular para Goiás, que levou dez meses para ser elaborado, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação-CEE em 2018. Após essa aprovação, foram feitas implementações na DC-GO com a pactuação do Regime de Colaboração Pleno com alguns municípios, relacionado a quais acréscimos eram necessários para a concretização do DC-GO nas escolas. Em 2019, foram adicionadas à DC-GO a descrição das habilidades e os conteúdos articulados aos objetos de conhecimento de forma anual, para os componentes curriculares de Arte e Educação Física. Diante dessas alterações, o DC-GO passou a ser a IV versão com uma nova nomenclatura - A Construção do DC-GO: caminhos trilhados. E, posterior a esta, veio a V versão do Ensino Fundamental, em que são elaborados de forma anual os quadros dos componentes curriculares, com os acréscimos mencionados.

Conforme estudo para esse trabalho foi possível perceber que as políticas públicas educacionais estão sendo elaboradas sob várias mãos e o currículo atual está voltado a atender os interesses da classe dominante. Diante desse fato, é possível retomar questões importantes como o verdadeiro sentido da escola para a sociedade, a contribuição para a formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade em que vivem, e sobre a sociedade que está sendo formada perante uma proposta de ensino voltada para atender apenas as necessidades básicas.

Desse modo, é importante que a gestão escolar atue de forma democrática, exercendo um papel ativo no intuito de manter a comunidade escolar uma equipe forte, que reflita sobre a função da escola e a contribuição para uma formação de cidadãos críticos e emancipados capazes de transformar a sociedade. E, para que possa acontecer essa atuação na escola, é importante evidenciar as finalidades educativas, imersas no currículo proposto pelas políticas educacionais, que se apresenta prolixo, confuso, além de evidenciar um ensino sustentado por competências e habilidades e não por conteúdos voltados a uma formação integral do aluno.

De acordo com as orientações expressas na DC-GO Ampliado (2019), que foi construído com base na BNCC (2018):

Para atender as demandas e desafios do projeto educativo para o estado de Goiás, esse Documento Curricular espera que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (GOIÁS, 2019, p. 71).

A partir dessa afirmação, percebe-se que está havendo uma discrepância entre o que está escrito nas diretrizes, com as ações e orientações diretas da Secretaria de Educação, uma vez que o projeto educativo proposto não apresenta abertura no sentido de que a escola possa dialogar com relação à diversidade da qual faz parte seu público e, principalmente, traçar ações para atender tais diferenças. Diante da análise da DC-GO Ampliado que está sendo feita, observa-se que as unidades escolares já não têm mais autonomia para organizar e controlar sua própria rotina, seja ela em dias de aulas normais, trabalhos coletivos e conselhos de classe. Daí a importância de uma atuação forte e consciente do grupo gestor com relação ao papel da escola, que é formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, conduzindo o processo e criando oportunidades para atuar de forma paralela ao currículo proposto pelas políticas educacionais

Sob tais pressupostos, já não é mais função da escola planejar suas próprias reuniões com foco nas prioridades e necessidades da escola. Isto porque, além de encaminhar as aulas e avaliações prontas, a Secretaria de Educação também encaminha a pauta fechada dos trabalhos coletivos e conselhos de classe, inclusive com o material a ser trabalhado pronto, geralmente em forma de slides, textos, gráficos, material que varia em cada reunião.

Por meio dessas orientações na forma de pautas prontas e direcionamentos que não podem ser modificados, ao invés de fortalecer as potencialidades das unidades escolares como ambiente formador e orientador para a cidadania com conhecimento poderoso e emancipatório, a escola se torna ambiente de reprodução ideológica e de diferenças sociais, tendo em vista que os documentos norteadores que já direcionam para uma educação voltada para conhecimentos básicos estão sendo impostos de maneira a controlar o processo educativo dentro das escolas.

Dessa forma, as rachaduras existentes no sistema educacional, que poderiam permitir uma prática diferenciada, estão sendo cerceadas e cobertas por ações que fazem com que a escola se desdobre perante tanta exigência e afazeres, se tornando um ambiente em que não

mais se dispõe de tempo para refletir sobre a realidade da escola, e muito menos, sobre as normatizações que regem a educação.

As diretrizes curriculares estão sendo seguidas à risca com relação à aplicabilidade dos conteúdos em sala de aula e no que diz respeito à metodologia a ser utilizada. Estas, por sua vez, estão voltadas para a pedagogia das competências, constituindo na escola o que Freitas (2018, p. 78) denomina como alinhamento, ou seja, “definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “Alinhamento”.

Sob esse viés, o papel da gestão escolar vem sendo reduzido a administrar recursos financeiros que chegam para equipar a escola tecnologicamente e fisicamente, deixando de lado a vertente pedagógica apenas para as coordenações que são orientadas diretamente e continuamente pelos representantes das secretarias de educação. Nesse sentido, as finalidades educativas propostas pela BNCC e pelas Diretrizes estaduais são amplamente atendidas nas unidades educacionais, instância em que toda a transformação acontece.

Os documentos que norteiam a educação, como a BNCC e a DC-GO, apresentam um discurso ideológico de busca da qualidade total da educação, sem levar em conta fatores que influenciam fortemente nesse contexto. De acordo com Pessoni e Libâneo (2018):

A concepção de qualidade total na Educação é uma proposta ideológica de cunho neoliberal que visa ajustar a educação como campo estratégico, à lógica empresarial voltada às necessidades de mercado. Os mecanismos da qualidade total foram amplamente difundidos em nível mundial na década de 1940 por empresas japonesas, sendo incorporado em programas técnicos de produção, controle e gestão na década de 1960. Fundamentados nos elementos da gestão empresarial, qualidade se define como eficiência técnica na qualificação de mão de obra de baixo custo para a competição no mercado de trabalho globalizado, visando atender a imperativos econômicos e técnicos para a empregabilidade. A educação surge como estratégia eficiente para os ajustes à lógica empresarial. Desse modo, se consagra na escola um modelo de educação que prioriza os resultados e não os processos, com ênfase nos testes e provas externas padronizadas em detrimento da construção do conhecimento intelectual, com a preocupação em dar respostas ao sistema por meio dos índices. Essas políticas influenciam e definem os parâmetros de qualidade de ensino da escola pública à medida que pretendem transformá-la conforme a lógica empresarial (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 159).

O discurso da qualidade total está amplamente voltado para o mercado. Esse discurso prioriza a qualidade dos produtos para ganhar a preferência do consumidor diante de um selo que atesta seus atributos conferido por um órgão responsável para tal serviço. Também é levado em consideração a concorrência do mercado para diminuir o valor dos produtos oferecidos. E, conforme Freitas (2018) esse não dever ser o caso da educação, haja vista que a

educação não é mercadoria, por isso não pode ser mercantilizada.

3.2.2 A perversidade do ensino condicionado ao desenvolvimento exclusivo de habilidades e competências

No que se refere ao interesse dos organismos multilaterais e das empresas privadas nas políticas públicas educacionais, com o intuito de atuar nesse segmento que antes era de domínio do estado, percebe-se uma grande influência do sistema econômico capitalista orientado pela doutrina neoliberal, que vê nesses serviços voltados à população de forma essencial e gratuita, uma possibilidade de terceirização e privatização dos mesmos, no sentido de alargar o domínio sobre os serviços oferecidos pelo estado.

O sistema de ensino é visto de forma especial pelo sistema econômico neoliberal, uma vez que o mesmo tem o poder de disseminar ideologias da classe dominante, vinculando a educação ao processo de existência do capitalismo que visa aumentar o lucro através da formação de mão de obra especializada e barata. E, por esses e outros motivos, órgãos que não estão preparados para conduzir o sistema de ensino estão interferindo diretamente na elaboração dos documentos curriculares que norteiam o sistema de ensino brasileiro, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares para Goiás.

Todos esses documentos foram elaborados sob orientações de grandes órgãos não vinculados à educação, cuja formatação do currículo normatiza um ensino básico voltado para a pedagogia das competências que busca reduzir conteúdos que oportunizam a preparação e formação do aluno para a cidadania e trabalhar competências e habilidades que têm como finalidade preparar e adaptar o sujeito para enfrentar o atual contexto, no qual prevalece a desigualdade social, o desemprego, a fome.

Essa formação fundamentada em competências e habilidades tem como função, ainda, naturalizar as diferenças sociais existentes e as barbáries que assolam a sociedade, uma vez que se prega um discurso ideológico no qual a educação diminui as desigualdades sociais alcançando um padrão de qualidade de forma que todos terão as mesmas oportunidades e, caso esse espaço não seja alcançado, a falha não está no processo de ensino e sim no sujeito.

É possível entender que não há uma quantidade expressiva de reflexões críticas relacionadas à estrutura do DC-GO Ampliado. O que se percebe é que segue em sua sustentação a essência dos ideais neoliberais voltados para uma reforma empresarial da educação e o cerceamento do trabalho pedagógico, adotando uma estrutura imposta pelas

políticas públicas educacionais, que pouco diferencia-se da Base que apresenta finalidades educativas voltadas a atender o mercado de trabalho.

Com relação à BNCC, Uchoa e Sena (2019) afirmam que:

A BNCC- Base Nacional Comum Curricular atende aos interesses do mercado capitalista neoliberal, quando foca competências e habilidades que retiram a criticidade e a contextualização dos seus objetos/conteúdos de estudo e enfatizam um caráter prático, a fim de preparar o educando para um mercado de trabalho instável, sem seguridade, e exigente, visto que, os empregos tornam-se, cada vez mais temporários, necessitam de profissionais com várias habilidades, em que cada empregado possa exercer a função de muitos outros (UCHOA; SENA, 2019, p. 10).

E é em atendimento a essa nova proposta da educação, que empresas multinacionais e nacionais vêm interferindo de forma direta na elaboração e implantação desse currículo, como é o caso das empresas: Vivo, Fundação Roberto Marinho, entre outras. Para isso, contribuem para fomentar e propagar um currículo que está delineado para atender ao mercado capitalista neoliberal, ou seja, atender as necessidades das empresas privadas, almejando mão de obra barata e um grande retorno financeiro. Por meio desse currículo, os alunos se sentem impossibilitados de cursar um ensino superior em decorrência de uma Base voltada para outra vertente, que não proporciona embasamento para uma seleção de vestibular ou ENEM.

Nesse sentido, os alunos que concluem a educação básica se enveredam para os cursos técnicos, ou mesmo para as faculdades privadas que oferecem um ensino sem qualidade com mensalidades baixas, de fácil acesso. Além disso, os alunos das classes trabalhadoras ainda contam com uma nova modalidade de ensino, o segmento Ensino a Distância - EAD, que os priva de um conhecimento que o capacite para ocupar um cargo que o faça dono de seu trabalho. Essa modalidade de ensino é amparada por uma ideologia que traz como discurso, a comodidade de uma formação no conforto do lar, sem a necessidade de se locomover para outro espaço, uma vez que o indivíduo no contexto atual, não dispõe de tempo para isso, e sob essa formatação de ensino se pode estudar no tempo disponível de cada um. E, como não é oferecida uma estrutura física e nem de pessoal que possa gerar despesas, é possível cobrar mensalidades mais baratas.

Neste contexto, a educação no Brasil se situa na seguinte formatação, conforme Lima (2020):

Observamos que a educação ao invés de ser uma educação voltada para a formação plena do ser humano, formando assim um ser humano criativo, crítico e transformador da realidade que o rodeia, capaz de desenvolver potencialidades ocultas em si, temos uma educação que vai de encontro a esta proposta. Temos uma educação voltada para a qualificação da classe trabalhadora, objetivando que a mesma sirva de mão de obra para a classe capitalista, além do desenvolvimento de

uma educação dita “cidadã”. É sempre válido lembrar que estas formas de educação camuflam, escamoteiam e não pretendem romper com a lógica imposta pelo capital, contribuindo assim para a reprodução desta forma de sociabilidade desumanizada (LIMA, 2022, p.46).

Diante de um discurso amplamente ideológico, tanto com relação à unificação dos conteúdos para o alcance de uma melhor qualidade, como a questão da metodologia que já vem delineada, apenas para o professor trabalhar em sala de aula, o sistema educacional vem sendo moldado de maneira que não necessita de uma formação ampla e crítica do professor e da comunidade escolar. E é nessa vertente que alunos também são formados em consequência de um modelo de educação que também abrange os cursos de pedagogia e licenciaturas em geral, professores que não tiveram a oportunidade de desenvolver o raciocínio crítico, de forma a perceber a ideologia que norteia o processo educacional e formar alunos críticos e observadores da realidade no qual vivem.

3.2.3 As avaliações externas e o alinhamento com as Diretrizes Curriculares para Goiás (DC-GO Ampliado)

Conforme demonstra Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) em pesquisa relacionada ao alinhamento entre BNCC, formação de professores, avaliações externas e currículo:

[...] constatamos um alinhamento entre as propostas de ensino/aprendizagem e de avaliação da educação básica com aquelas preconizadas para formação de professores. Há influências das experiências externas quanto aos redimensionamentos prescritos, mas chama atenção que as competências gerais da BNCC da Educação Básica têm mesmo número e natureza que aquelas presentes na BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Isto é, para além da formação de professores estar sendo proposta, pela primeira vez, a partir da ideia de competências, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, busca-se apagar os projetos de formação que até então vinham sendo desenvolvidos, fomentando-se, portanto, a descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos educativos (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p.1).

Sob esse contexto, percebe-se que as reformas educacionais influenciadas pelos ideais neoliberais vão muito além de uma base comum para todos. O alinhamento em todos os segmentos que fazem parte do contexto do ensino vem se consolidando a cada momento, por meio de ações que chegam nas unidades escolares através de resoluções, ofícios, orientações e exigências de cumprimento das secretarias de educação. Todas fundamentadas em um discurso de imposição e ameaça; nada é discutido antes pelos profissionais de educação, principalmente com relação às demandas do contexto e do momento. O alinhamento é baseado na imposição que tem início no topo da pirâmide e vai se disseminando nas escolas

sem direito a réplica.

O alinhamento engloba BNCC, DC-GO Ampliado, gestão escolar, currículo, metodologia a ser utilizada em sala de aula, TDICs, avaliações externas e formação de professores, dentre outros elementos que fazem parte do processo de ensino. Esse método tem como objetivo principal alavancar as notas das avaliações externas para proporcionar à economia um conforto maior com relação às exigências dos órgãos internacionais.

Do ponto de vista neoliberal, para alcançar um ensino de qualidade, “basta obter bons resultados em exames com parâmetros preestabelecidos” (ATAÍDES *et al.*, 2019, p. 2). Nesse contexto, em que a educação vem adequando ao modelo de mercado no sentido de medir a qualidade de seu produto, a rotina nas unidades escolares vem se resumindo à aplicabilidade das aulas que são enviadas pela Secretaria de Educação. Essas aulas prontas ‘sugerem’ que os professores possam, por meio de apresentações em forma de slides ou outra metodologia direcionada, trabalhar em sala de aula com os alunos, preparando-os para as avaliações diagnósticas que acontecem a cada bimestre e as avaliações externas, no intuito de verificar o aprendizado dos alunos e a aplicabilidade do professor. Segundo Ataídes *et al.* (2019):

Desde meados da década de 1990, as escolas de educação básica têm sido foco das avaliações externas, notadamente com a criação do primeiro sistema de avaliação no Brasil — o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) —, que, pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013), passou a ser constituído pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que têm influenciado na organização da rotina escolar e nas práticas pedagógicas docentes, uma vez que causam pressão, geram competitividade e responsabilizam escolas e professores/as pelos resultados de fracassos ou sucessos escolares (ATAÍDES *et al.*, 2019, p. 3).

É importante ressaltar que a partir do ano de 1990, o sistema educacional vem passando por reformas robustas, sob a influência do sistema econômico neoliberal. E, em decorrência dessas reformas que abrangem os documentos norteadores do ensino, também foram instituídos mecanismos que pudessem medir a qualidade da educação a partir das reformas que estavam sendo estabelecidas; qualidade esta que está voltada, desde esse período, para uma vertente econômica e mercadológica, tendo em vista que foram estipulados parâmetros utilizados pelo mercado. De acordo com Casassus (2009), sobre as avaliações externas que possui caráter de avaliação quantitativa ele afirma que:

Pontuação não é qualidade. Qualidade não é pontuação. Uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação. Uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em

melhor sociedade. É uma atividade de conhecimento transformador (CASASSUS, 2009, p. 74).

As considerações do autor mostram que as avaliações externas são falhas e não conseguem avaliar de forma correta a qualidade da educação, haja vista que não se leva em conta as particularidades do aluno e só é averiguado se o aluno conseguiu aprender aquilo que está alinhado à avaliação que foi aplicada. E, ainda assim, não é fonte segura, uma vez que qualidade na educação não se mede através de métodos parametrizados.

As avaliações externas deveriam ser elaboradas com o objetivo de analisar a situação das escolas, desde a estrutura física e pedagógica, abordando o contexto social e econômico dos alunos que são público-alvo dessas instituições. Desse modo, essas avaliações estariam direcionadas a elaborar políticas públicas para contribuir com a melhora do processo de ensino focalizando as necessidades de cada instituição escolar. “No entanto, a realidade é outra, geralmente os resultados são utilizados como mecanismo de classificação, seleção e controle do processo educativo” (ATAÍDES *et al.*, 2019, p. 3).

Nesse aspecto, uma educação de qualidade não pode ser aferida por pontuações altas em avaliações quantitativas. Uma educação de qualidade, segundo Casassus (2019), é aquela que busca transformar a realidade educacional garantindo a aprendizagem dos estudantes colaborando para a formação integral do aluno.

Diante da forma como vem sendo conduzido o processo de ensino no estado de Goiás, percebe-se uma força tarefa dos órgãos que fiscalizam a aplicabilidade das diretrizes curriculares para Goiás nas unidades escolares. Posto isso, observa-se que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, órgão que orienta e fiscaliza a aplicabilidade da DC-GO Ampliando no estado de Goiás (Ensino fundamental II – 6º ao 9º ano, objeto dessa pesquisa), envia quinzenalmente arquivos com aulas prontas, conforme exemplo no anexo - 3 (aula de Língua Portuguesa do 6º e 7º ano⁵⁴), apenas para impressão na escola, para que os professores possam trabalhá-las em sala de aula. A maioria das aulas são acompanhadas de slides⁵⁵ explicativos do conteúdo.

Nesse segmento, também são enviados para as unidades escolares as avaliações diagnósticas e as externas direcionadas aos conteúdos que foram trabalhados pelos professores, organizados e planejados pela secretaria de educação no departamento de

⁵⁴ **Anexo - III:** Língua Portuguesa - 6º ano - aula 18/2022 - 4º Período de ampliação e recomposição da aprendizagem

Anexo – IV: Língua Portuguesa - 7º ano - aula 18/2022 - 4º Período de ampliação e recomposição da aprendizagem.

⁵⁵ **Anexo 5** - Power point referente à aula de Geografia.

Gerência de Produção de Material. As aulas estão disponíveis no drive das unidades escolares e todos os professores têm acesso, tanto para baixar ou para trabalhar em sala de forma projetadas utilizando o recurso tecnológico - Data Show.

A partir dessa metodologia utilizada pelos órgãos responsáveis em orientar e fiscalizar a aplicabilidade do currículo nas unidades educacionais, o alinhamento entre currículo é feito por meio de aulas elaboradas pela secretaria de educação do estado contemplando as competências e habilidades estipuladas na DC-GO Ampliado e conteúdos cobrados nas avaliações externas. Desta forma, esse modelo pronto vem dominando o processo educacional no estado de Goiás.

Outras avaliações externas também são realizadas nas escolas, como é o caso da avaliação do Centro brasileiro de pesquisa em avaliação e seleção e de promoção de eventos – Cepaspe (2019) que, de acordo com o site, se define como: “Somos uma das principais instituições brasileiras que atuam na realização de seleções, avaliações e certificações no Brasil”. E, com relação às avaliações educacionais, afirma o seguinte:

O **Cebraspe** é uma das maiores e mais respeitadas instituições de educação do país, especializada em avaliações. Priorizamos o investimento em ações capazes de mensurar habilidades, competências e conhecimentos dos participantes, com excelência, técnica e inovação. Acreditamos na avaliação educacional como ferramenta de transformação da sociedade e trabalhamos todos os dias para manter o reconhecimento de instituição de excelência em realização de exames educacionais. (CEBRASPE, s.p.- grifo do próprio site).

Percebe-se que diante da participação direta de empresas privadas como é o caso da Cebraspe (2019, s.p.), que é uma “[...] associação civil sem fins lucrativos incumbida da pesquisa, do ensino e do desenvolvimento institucional na área da educação”, as empresas não interferem apenas na instituição das finalidades educativas através do currículo, mas também no controle da aplicação nas unidades escolares, uma vez que, avaliações desse tipo têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino por meio de parâmetros mercadológicos, como também averiguar se o currículo proposto está sendo aplicado conforme determinação das instituições responsáveis pelo ensino.

De acordo com Castro (2009, p. 34), “os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para avaliar a melhoria da qualidade da educação (...), pois possuem um caráter restrito de avaliação”. Desse modo, as avaliações externas possuem sua importância, no entanto, o que não deve acontecer é levar em conta somente esse tipo de avaliação quantitativa, que “mede” a qualidade da educação através de parâmetros que não são adequados para tal, pelo fato de avaliar apenas um fator, se o alinhamento proposto pelo

sistema está de fato acontecendo na escola. Nesse caso, a avaliação é mais direcionada à escola e não ao aluno.

Esse modelo de avaliação apresenta falhas por deixar de avaliar itens importantes como o contexto da escola e da família, a situação econômica do aluno, a estrutura física e pedagógica da escola, entre outros que também devem fazer parte do processo de avaliação da qualidade da educação. Diante dessa realidade que faz parte do contexto atual, é importante ressaltar a relevância de um olhar crítico perante as imposições que estão acontecendo de maneira consentida pela sociedade, sob uma ideologia de que reformas e mudanças são necessárias nas políticas educacionais para uma melhora substancial no ensino e conseqüentemente nos padrões de vida da sociedade

Um currículo sem crítica e observância por parte de quem está sendo orientado por ele, passa a ter domínio total da ideologia da qual representa, uma vez que o silêncio reforça a aceitação. E, é nesse sentido que o próximo tópico apresenta uma abordagem sobre as teorias críticas do currículo no intuito de compreender o quão importante é refletir e avaliar o currículo que está posto para ser cumprido, pois, somente dessa forma que é possível perceber qual relação tem com o saber e quais ideologias estão tentando inculcar na sociedade.

3.3 Currículo e identidade: uma reflexão baseada nas teorias críticas do currículo

Conforme afirma Silva (2010), o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, nos anos vinte, conectado com o processo de industrialização e movimentos migratórios que intensificavam a massificação da escolarização.

Segundo Silva (2010, p.12), as ideias desse grupo encontraram “embasamento em Bobbit, no livro - *The Curriculum* (1918) - que trouxe o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e especificados e medidos”. Conforme esse autor, houve uma certa influência de Dewey contra a teoria de Bobbit, mas não se refletiu da mesma forma que a de Bobbit na formação do currículo. A educação escolarizada, segundo Bobbit, tem o objetivo de formar o trabalhador especializado, com habilidades básicas de ler, escrever e contar. As disciplinas humanísticas, científicas e as habilidades práticas são necessárias para as ocupações profissionais e os saberes objetivos do conhecimento organizado. Em termos sociais, as finalidades educacionais seria ajustar os alunos à sociedade como uma empresa.

De acordo com os estudos sobre as teorias do currículo, percebe-se que existe uma

estreita relação entre o currículo e a realidade. Teoria do currículo é a representação de algo na qual o objeto por ela explicado seria fruto de sua própria criação. E, nesse sentido, o currículo seria o objeto que antecederia à teoria, que só entraria em ação para explicá-lo, representá-lo.

Na percepção de Silva (2010), faz mais sentido falar, não em teoria, mas em discursos ou textos, por deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção, uma vez que, um discurso produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve.

É importante saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder. A questão central é saber qual conhecimento deve ser ensinado para dar uma ênfase diferente. Isto porque, o currículo é sempre o resultado de uma seleção e as teorias do currículo buscam justificar porque esses conhecimentos foram selecionados e não aqueles.

Sob a perspectiva pós-estruturalista, é possível destacar que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias de currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. É isto que vai separar as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas: as teorias tradicionais pretendem ser apenas “teorias” neutras, científicas, desinteressadas; as críticas e as pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, mas está inevitavelmente, implicada em relação de poder.

Silva (2010) mostra que Tyler identifica três fontes nas quais devem buscar os objetivos da educação sendo que todas são iguais em importância: 1. Estudos sobre os próprios aprendizes; 2. Estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. Sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas, expandindo-se assim o modelo de Bobbit, com a psicologia e as disciplinas acadêmicas.

3.3.1 Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência

Na década de 1960 surgiram livros, ensaios e teorias que colocavam em xeque a concepção e as estruturas educacionais tradicionais. Desde então, foram surgindo concepções contraditórias aos ideais inquestionáveis da época. De acordo com Silva (2010):

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as

teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer o currículo*, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2010, p.30)

De acordo com o autor citado, para a literatura estadunidense a renovação da teorização sobre currículo parece ter sido exclusivamente do chamado “movimento da reconceptualização”; um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young e, no Brasil, por meio das concepções de Paulo Freire, que não era direcionada para uma crítica do currículo, mas sua obra foi utilizada como fundamento das ideias de vários críticos curriculistas, pois focava a vertente da metodologia.

O autor cita, ainda, que em relação aos franceses destaca-se o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Esse movimento de renovação e crítica do currículo surgiu em vários locais ao mesmo tempo e, dessa forma, as teorias críticas curriculares efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais que, desde então, eram seguidas sem contraposição e questionamento.

No final dos anos setenta surgiu um movimento de insatisfação em relação às concepções burocráticas do currículo, que eram idealizadas por Bobbit e Tyler, cujos parâmetros eram meramente tecnocráticos e administrativos. E, o movimento de conceptualização pretendia incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas, o que era visto como recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo. De acordo com Silva (2010):

[...] do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, mediação e avaliação nada tinham a ver com os significados do “mundo da vida” através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. De acordo com a perspectiva fenomenológica, essas categorias tinham que ser “posta entre parêntese”, questionadas, para se chegar à essência do currículo. Do ponto de vista marxista, para tornar-se um outro exemplo, a ênfase na eficácia e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para as desigualdades sociais (SILVA, 2010, p.37-38).

Na perspectiva fenomenológica o currículo é o instrumento por meio do qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de aplicar a sua própria experiência ao seu contexto. Seu caráter situacional, singular, único, concreto da experiência – aqui e agora - que a análise fenomenológica procura destacar, sendo pessoal, subjetiva, idiossincrática.

O rótulo conceptualização foi dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficando limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo.

3.3.2 Uma abordagem sobre os principais curriculistas da teoria crítica: Apple, Giroux, Freire, Young e Berstein

Para o estudo sobre as teorias críticas do currículo foi utilizado como embasamento teórico, a obra de Tomaz Tadeu da Silva - Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo -, no qual apresenta uma abordagem relevante sobre os teóricos críticos curriculistas que servirão de pano de fundo para essa abordagem. Entre eles estão “Paulo Freire que não desenvolveu uma teorização específica sobre o currículo” (SILVA, 2010, p. 57); no entanto, suas obras influenciaram autores que trabalharam na perspectiva do desenvolvimento curricular como Giroux. Freire situa sua crítica com relação aos currículos existentes, na educação bancária.

Com relação ao crítico curriculista Michael Apple, o autor toma como ponto de partida as ideias fundamentais da crítica marxista da sociedade para ampliar e fundamentar sua análise crítica com relação ao currículo. Há uma conexão entre a organização da economia e a forma como o currículo está organizado. Este vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e são ativamente produzidos e reproduzidos. De acordo com Silva (2010):

A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia da sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas, como a educação e a cultura, por exemplo (SILVA, 2010, p. 45).

O currículo está estreitamente ligado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. A questão não é saber qual o conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro.

A preocupação é com a maneira que o conhecimento é considerado verdadeiro em detrimento a outro, por quais os motivos um conhecimento é considerado e outro não, em função de quê. Isto porque, apesar da estrutura econômica influenciar fortemente na formação da consciência, ela não pode assumir na totalidade formando um sistema hegemônico, é preciso que a consciência tenha seu próprio espaço independente. E, esse espaço, segundo Apple, deve estar no currículo necessariamente considerado como centro das teorias críticas.

Diante dessa reflexão de Apple, observa-se que as reformas educacionais que passaram a acontecer com maior intensidade a partir da década de 1990, e que estão presentes

ainda hoje, vem reforçando cada vez mais essa relação da educação com as estruturas econômicas. Com isso, consolida-se o que Silva (2010) evidencia como a tenção com relação ao domínio de classe, ou seja, quem detém o poder, detém também as influências sobre a classe trabalhadora. E foi sob tais perspectivas que o currículo atual foi elaborado, reforçando a diferença de classes, através de um ensino público que abrange a classe trabalhadora e que está organizado de forma que oferece um conhecimento Base para todos, e que está voltado para a pedagogia das competências.

Conforme Silva (2010), Henry Giroux foi um dos autores que contribuíram para o desenvolvimento de uma teoria crítica sobre o currículo. Diferente de Michael Apple, Giroux se preocupa mais com a questão da cultura popular tal como é posta no cinema, na música e na televisão, porém, sem perder a conexão com a questão pedagógica e curricular.

De acordo com Silva (2010):

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente no caso do currículo, do conhecimento (SILVA, 2010, p. 51).

Giroux compreende que, pelo fato das teorias tradicionais do currículo contribuírem para a reprodução das desigualdades, as teorias críticas devem se contrapor às teorias tradicionais que possuem características empiristas e pragmáticas. E, é no conceito de “resistência” que Giroux busca suas bases para o desenvolvimento da teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo, sugerindo uma alternativa que supere o pessimismo e o imobilismo das teorias da reprodução.

De acordo com as observações de Silva (2010), se reconhece uma influência de Paulo Freire na obra de Giroux no que se refere à concepção libertadora de educação e na noção de ação cultural que fornece as bases para ao desenvolvimento do currículo e das pedagogias que visam possibilidades que são ausentes nas teorias críticas da reprodução, até então predominantes.

Paulo Freire não trabalhou propriamente com aspectos relacionados ao currículo, mas suas obras influenciaram autores que trabalhavam. O que mais representa suas ideias é o livro - Pedagogia do Oprimido - que o levou a ser conhecido e reconhecido internacionalmente. Essa obra retrata uma teoria diferenciada sobre aspectos fundamentais dos teóricos Frankfurtianos e de Bowles e Gintis. De acordo com Silva (2010):

Paulo Freire discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente

estão associadas com teorias mais propriamente curriculares. Pode-se dizer que seu esforço de teorização consiste, ao menos em parte, em responder à questão curricular fundamental: “o que ensinar?” (SILVA, 2010, p.57).

Paulo Freire se fundamenta na dialética hegeliana sobre as relações entre senhor e servo para fazer sua crítica sobre a ação de superioridade. A teoria de Freire é pedagógica, bastante ordenada e sua crítica tem foco na educação e na pedagogia.

A crítica maior de Paulo Freire está relacionada ao que chama de educação bancária. De acordo com sua análise, a educação bancária diz respeito a um processo em que o professor é detentor absoluto do conhecimento e, ao ensinar, deposita esse conhecimento no aluno, ao que é comparado com um depósito bancário.

Portanto, em contrapartida a essa educação bancária, Paulo Freire evidencia uma “educação problematizadora” por meio da qual se constrói uma crítica à dinâmica social em que se oprime uma classe em detrimento dos privilégios de outra. A educação problematizadora se difere do conceito de “conhecer”. Para esse autor, o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa, não existindo separação entre o conhecer e aquilo que se conhece. E, então, utiliza o conceito de “intenção”, pois para esse autor o conhecimento é sempre intencional.

Na teoria de Paulo Freire, conforme Silva (2010), já se percebe instruções em como desenvolver um currículo que seja a expressão de uma educação problematizadora. Conforme o autor, o conteúdo deve ser elaborado com a participação dos educandos de forma sistematizada, reorganizando elementos que não se adequavam às necessidades reais desses alunos. Os conteúdos devem ser construídos a partir da realidade que constitui o objeto de conhecimento e intersubjetividade.

O atual governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), que representa a extrema direita no Brasil, vem se sentindo incomodado com as propostas de Paulo Freire relacionadas à educação. E isso está claro nas atitudes tomadas por seus ministros da educação, e pelo próprio governo Bolsonaro, conforme publicou a página, Poder 360 (2021):

Em 2019, Abraham Weintraub comandava o ministério da Educação e no primeiro ano da gestão do presidente Jair Bolsonaro. Diante dos maus resultados obtidos pelo país no ranking Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), ele chamou o monumento a Freire de “lápide da educação” e afirmou que o pedagogo “representa esse fracasso total e absoluto”. O próprio Bolsonaro já criticou Paulo Freire, e em mais de uma oportunidade. Numa das ocasiões, referiu-se a ele como “energúmeno”. É um discurso recorrente: nos últimos anos, a extrema direita brasileira tem usado Paulo Freire, cujo centenário de nascimento é celebrado em 19 de setembro de 2021, como bode expiatório para a baixa qualidade do sistema educacional brasileiro (WELLE, 2021, online).

Segundo especialistas, a pedagogia de Paulo Freire incomoda porque propõe ensino libertador fundamentado na formação crítica do aluno. No entanto, esse pedagogo conhecido internacionalmente pela sua contribuição na educação, era até então, aclamado como uma personalidade extraordinária da história intelectual do Brasil, vem sendo difamado e, assim, coloca-se em xeque uma proposta de educação que visa a liberdade do ser humano. Em publicação na página Poder 360 (2021):

O objetivo da pedagogia freireana é fazer com que cada uma e cada um aprendam a dizer a própria palavra, ou seja, tenham a capacidade de ler o mundo e se expressar diante do mundo. É a pedagogia da autonomia, da esperança: libertadora no sentido de as pessoas terem as capacidades de se libertarem das opressões que buscam calá-las”, diz o educador Daniel Cara, professor da Universidade de São Paulo e dirigente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (WELLE, 2021, online).

Um fator intrigante é que as pessoas que criticam a pedagogia de Paulo Freire e as rejeitam, nem são especialistas em educação, são pessoas que se tornaram reprodutoras de frases espalhadas por líderes ou pessoas com as quais se identificam. E, nesse sentido, a disseminação de ideias e notícias falsas causam prejuízos para a sociedade.

A atual proposta curricular é contrária à proposta educacional libertadora de Paulo Freire, uma vez que a BNCC, que normatiza a educação pública, está estruturada sob a égide de uma política educacional submissa ao sistema econômico capitalista neoliberal, fortemente influenciada pelos organismos multilaterais que tem como prioridade a expansão do segmento privado e o acúmulo de capital. Nesse sentido, a educação como membro coadjuvante desse processo e de acordo com o que afirmam as teorias críticas, existe uma estreita relação entre a currículo e realidade.

De acordo com Schlegel (2021):

Entende que a escolarização aumenta as capacidades cognitivas, a informação sobre o funcionamento da política e a percepção de que se pode fazer diferença na sociedade; isso diminui os custos da participação e também favorece valores como a tolerância. Nessa abordagem, os efeitos da escolaridade são considerados aditivos e cumulativos; ou seja, maior quantidade de escolarização sempre irá significar aumento sustentado na intensidade das atitudes políticas associadas. Parte daí a aposta de que o aumento da escolarização média da sociedade venha a gerar um novo cidadão (SCHLEGEL, 2021, p.6).

Conforme a reflexão do autor, esse novo cidadão seria construído a partir de uma maior escolarização que tem como objetivo aumentar as capacidades cognitivas e adquirir a capacidade de ler o mundo e se expressar diante dele, se libertando da opressão conforme propõe a pedagogia de Paulo Freire. Esse deveria ser o objetivo das finalidades educativas das propostas curriculares.

Michael Young elaborou uma crítica relacionada ao que acontecia na Inglaterra, fundamentada na Nova Sociologia da Educação (NSE), um currículo proposto como construção social. E, se referia à “antiga” sociologia da educação em que se preocupava apenas com o fracasso escolar das crianças e dos jovens da classe operária. Essa antiga sociologia era chamada pelos críticos de “aritmética” por sua ênfase empírica e estatística e se concentrava nas vertentes de entrada, classe social, renda e situação familiar e nas vertentes de saída, resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar. De acordo com Silva (2010, p. 65), “para a antiga sociologia da educação, o que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo. Nos termos da NSE, a preocupação era com o pensamento de pessoas e não com o processamento de conhecimentos”.

A teoria de Young com a NSE tinha como propósito o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, destacando o caráter construído socialmente das formas de caráter, consciência e conhecimento; relacionando, ainda, com as estruturas sociais, institucionais e econômicas. De acordo com Silva (2010).

Para Young, a tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário. Diferentemente de uma filosofia do currículo centrada em questões puramente epistemológicas, a questão, para a NSE, não consiste em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento (SILVA, 2010, p.66).

A teoria da NSE perdeu prestígio a partir da década de 1980, cedendo lugar a perspectivas mais ecléticas que misturavam teorias sociológicas e pedagógicas. E, foram se dissolvendo em uma variedade de concepções analíticas e teóricas como o feminismo, estudo sobre gênero, entre outros. Young veio abandonando suas pretensões para adotar uma posição mais técnica e burocrática.

Já o crítico Basil Bernstein, que fundamenta seus estudos nos códigos e reprodução cultural, iniciou seus estudos sobre a sociologia crítica na Inglaterra no início da década de 1960 sendo publicado apenas em 1975. Esse autor dedicou seus estudos inteiramente para o desenvolvimento de uma sociologia educacional voltada a alguns conceitos fundamentais, lapidando-os e tornando-os complexos e sofisticados. De acordo com Silva (2010).

Para Bernstein, o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistema de mensagens – o currículo, a pedagogia e a avaliação, “o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é o ensinado (SILVA, 2010,

p.71).

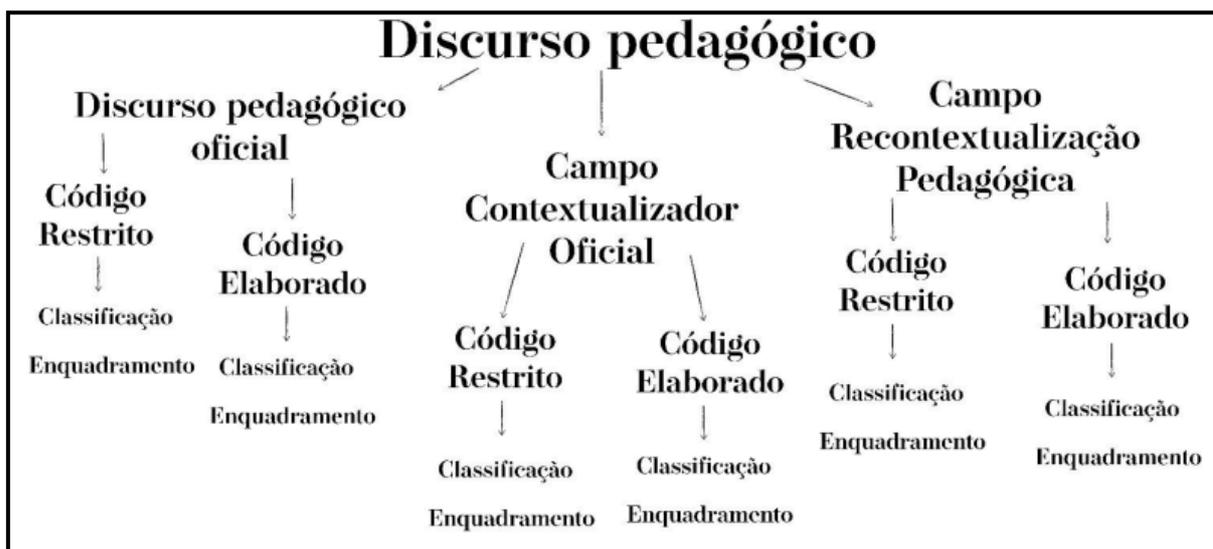
Bernstein não se preocupa com o conhecimento propriamente constante no currículo, o porquê se ensina um ou outro conhecimento. Esse estudioso se preocupa com as relações estruturais entre as diferentes formas de conhecimentos que constroem o currículo, ou seja, como esse currículo está estruturalmente organizado e como essa organização está ligada a diferentes princípios de poder e controle.

Embora tenha apresentado estudos sobre o currículo em seus primeiros ensaios, suas pesquisas foram se voltando para a teoria dos “códigos” que, de algum modo, é uma teoria sociológica voltada para o currículo. De acordo com Berstein (1996):

Um discurso sem um discurso específico. Ele não tem qualquer discurso próprio. O discurso pedagógico é um princípio para apoiar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária (BERSTEIN, 1996, p. 259).

Nesse sentido, o discurso pedagógico é recontextualizado de acordo com o espaço social que será introduzido. Silva e Neto (2020) demonstram como o discurso pedagógico e recontextualizado chega na sala de aula, de acordo com a teoria de Berstein e está evidenciado na figura abaixo:

Figura 3- Discurso Pedagógico



Fonte: Silva e Neto (2020, p.256)

A teoria do “código” de Bernstein, está relacionada às posições de classes, que significa a posição que as pessoas ocupam na sociedade com relação à divisão do trabalho. Para o crítico, código é como a gramática de classe, subentendida e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes fazendo a junção entre as estruturas macrosociológicas da classe social com a consciência individual e as interações sociais do nível microsociológico, criando o código elaborado e o restrito.

3.3.3 O Currículo Oculto: conceito, objetivo e finalidade

De acordo com Silva (2010, p.77), os autores das teorias críticas já se pronunciavam sobre um “currículo oculto” existente. Segundo Bowles e Gintis, através do princípio da correspondência, essa ocultação se dava pelas relações sociais nas escolas, que eram responsáveis pela socialização das crianças e dos jovens, ao obedecer às regras, normas e atitudes para se adaptarem às exigências do trabalho capitalista.

Silva (2010) afirma, ainda, que para Althusser, em sua teoria sobre noção de ideologia, que não se voltava para a escola, mas para uma dimensão prática e material, a ideologia se expressava por meio de rituais, gestos e práticas corporais muito mais do que em manifestações verbais. De acordo com a teoria de Bernstein se aprendem os códigos de classe através do currículo e da pedagogia, e o conceito de currículo oculto já se estendia em seus estudos iniciais sobre currículo e vai muito mais além dos exemplos já citados.

Apesar dos estudiosos das teorias críticas já terem observado o currículo oculto, o primeiro pode ter sido Philip Jackson, em 1968 no livro - *Life in Classrooms* - (Vida nas Salas de Aula), por meio do qual o autor evidencia a questão da utilização do elogio e do poder em sala de aula de maneira coletiva, formando aí um currículo oculto (SILVA, 2010).

No entanto, coube a Robert Dreeben, expandir e desenvolver uma definição funcionalista de “currículo oculto”. O currículo oculto abrange todos os aspectos do ambiente escolar, que não faz parte do currículo oficial, mas que contribui de forma explícita para as aprendizagens sociais dos alunos. É necessário que haja uma percepção clara do currículo oculto para que, de alguma forma, ele possa ser desarmado. E, a teoria crítica do currículo contribuiu para essa consciência, desocultando-o. Desse modo, no contexto neoliberal em que se afirma de forma explícita a subjetividade e os valores do capitalismo, não tem mais ocultação tendo em vista que a partir da ascensão neoliberal, o currículo tornou-se claramente capitalista e ideológico (SILVA, 2010).

Posto isso, o desconhecimento da BNCC e da DC-GO Ampliado, que norteiam o processo educacional em Goiás, pode contribuir para que a proposta curricular seja recontextualizada, conforme explica Berstein (1996), ocultando o verdadeiro sentido da proposta que vem velado por uma ideologia consistente capaz se convencer a sociedade e, não obstante, os profissionais da educação, como professores e grupo gestor.

O currículo oculto, passa a gerir o sistema educacional de forma aceitável e inquestionável, em consequência de uma inobservância e descuido por parte dos envolvidos diretamente com o processo educacional. Dessa forma, o currículo oculto não é gerado apenas na escola, mas sim nas instituições que orientam o processo educacional in loco. O currículo oculto, desse modo, tem como objetivo implantar de forma velada ideias e ações de forma recontextualizada de acordo com a conveniência dos dirigentes educacionais.

As teorias críticas do currículo chamam a atenção para a necessidade de uma percepção clara com relação às finalidades educativas que estão imersas de forma clara ou velada nos documentos que norteiam o processo educacional, como a BNCC e o DC-GO Ampliado. Isto porque, são esses documentos que instituem e orientam a educação em Goiás. Dito isso, no próximo tópico é apresentada uma reflexão mais aprofundada sobre os conceitos relacionados às finalidades educativas, no sentido de melhor orientar uma análise crítica com relação ao currículo.

3.4 Por um currículo que possibilite a aquisição de um conhecimento poderoso e emancipatório

Conforme a presente pesquisa tem apontado, a educação na sociedade contemporânea está voltada para o atendimento das exigências internacionais, com ranqueamentos da qualidade medidas por avaliações externas através de programas específicos criados para esse fim. São exigências de um modelo econômico vigente nos países capitalistas neoliberais. E, uma vez, a educação voltada para esse viés, as concepções de ensino vão tomando rumos diferenciados colocando em questionamento qual o verdadeiro sentido da educação para o ser humano, suscitando questões como: que tipo de homem se quer formar, para qual sociedade e a partir de quais fundamentos.

Sob tais pressupostos, a educação assume uma nova configuração, alterando as formas de se elaborar o processo ensino e aprendizagem e passando a ser delineada pelas políticas públicas educacionais dominada e elaborada por uma equipe que a organiza para atender exigências voltadas para as políticas econômicas do país, em uma configuração empresarial.

Assim, é importante fazer alguns questionamentos no sentido de compreender melhor qual o significado da educação e da escola na sociedade.

Na busca de possibilidades de um ensino que vá além da satisfação das necessidades básicas, e diante de uma proposta de um conhecimento poderoso e emancipatório visualizado por Young e Adorno⁵⁶, este estudo traz uma abordagem vinculando o currículo proposto pela DC-GO Ampliado e um ensino voltado para essa proposta de desenvolvimento.

A questão levantada neste tópico é fundamental, haja vista que toda a sociedade de uma forma geral, passa pela escola. No entanto, é abordada de forma secundária, sem receber a devida atenção que a questão exige. Com relação à importância da escola e de seu papel na sociedade, pontua-se as definições de Young, apesar de outros estudiosos também abordarem essa questão. Young (2007, p. 1.288) afirma que, “quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos”.

Dessa forma, por mais que a escola possa ter seu papel deturpado por motivos diversos, mesmo assim possui sua importância no sentido de dar segmento ao desenvolvimento da sociedade. Ou seja, é na escola que as crianças descobrem a possibilidade de um novo olhar perante o mundo, diferente daquele que é ensinado através da educação não formal. Diante disso, o papel da escola se relaciona na maioria das vezes com a formação para a cidadania e a disseminação de conhecimentos científicos, pois o conhecimento do senso comum pode ser adquirido por meio da educação não formal.

Conforme Scheid e Nogaro (2017, p.209), “é função e responsabilidade da escola em propiciar uma educação de envergadura crítica e emancipadora que resulte em formação de cidadãos capazes de exercer a prerrogativa de questionar o mundo a partir dos saberes escolares”. Nesse sentido, é importante ressaltar a diferença entre educação formal e educação não-formal neste contexto. De acordo com Bianconi e Caruso (2005):

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino (BIANCONI; CARUSO, 2005, p. única).

⁵⁶ Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão. É um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt, juntamente com Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre outros.

Sob tais pressupostos, a escola é responsável pelo ensino formal, no qual é organizado de forma ordenada, obedecendo a uma estrutura curricular que dispõe o conhecimento por disciplinas afins, seguindo regras com relação à idade, série e nível de conhecimento. E, nesse espaço, os professores especializados em áreas afins são os responsáveis por promover esse conhecimento científico.

Segundo Nosella (2005), a escola vem sofrendo modificações a partir das transformações ocorridas na área da política, economia e organização social. E, para acompanhar essas mudanças, a escola tem sua função alterada no decorrer dos tempos, indo além de sua função técnica e pedagógica por sofrer determinações de um contexto social em mutação; o que admite compreender que só é possível à escola ser explicada a partir da relação política que constitui com a sociedade.

Com relação ao papel da escola na sociedade, Young (2007, p.1292) analisa a percepção de três autores que abordam a questão do papel das escolas na sociedade, com o seguinte resultado: “A vigilância para Foucault, a empregabilidade para New Labour e a felicidade e o bem-estar para John White”. O autor destaca de sua preferência pelo bem-estar de John White, no entanto opta por fazer uma relação com a vigilância de Foucault a respeito das implicações dos desígnios exclusivos da escola.

É possível perceber que no decorrer da história, houve uma disputa pelas finalidades educativas da escola, podendo ser vista, conforme Young (2007, p.1292), sob duas tensões, “a primeira é entre os objetivos da *emancipação e da dominação*. (...) A segunda tensão é entre as perguntas: *Quem recebe a escolaridade? e O que o indivíduo recebe?*”. O autor ressalta que, “até os sistemas escolares mais opressivos podem ser usados como instrumentos de emancipação”.

A primeira questão já não é vista como um grande problema na educação pelas políticas governamentais, uma vez que o incentivo à matrícula e o acesso às escolas aumentou significativamente; no entanto, é importante frisar que a questão da permanência é que envolve uma complexidade bem maior. Com relação à segunda questão - O que o indivíduo recebe? - Young (2007) chama a atenção para as reformas que vêm acontecendo sob a influência de ideais que fundamentam as políticas governamentais e interferem diretamente na questão curricular, que hoje está voltada para uma educação de resultados, em que o ensino e a aprendizagem dos alunos são designados pela definição de avaliação, obtenção de metas e preparação dos alunos para provas e exames que medem a qualidade da educação.

Esse modelo apresenta ideias bem diferenciadas, segundo Young (2007, p. 1293), de uma educação que “ainda encontra expressão na ideia de listas de conteúdo das disciplinas”,

cujo objetivo passa a ser a mera transmissão de conhecimentos. Entretanto, o autor deixa claro que diante dessas críticas, todas “focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da *transmissão* e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos da escola” (idem).

Desse modo, a “ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva a pergunta “Que conhecimento?” e, em particular questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir” (idem)

O autor deixa claro que existem dois tipos de conhecimentos, o que é advindo da experiência do professor e da vivência do aluno e o conhecimento científico que é construído nas universidades fundamentados em experiências e pesquisas científicas. Diante disso, Young (2016) afirma que, na escola, deve predominar o conhecimento científico e o currículo deve ter como base o conhecimento especializado, sendo que, o conhecimento sustentado na vivência dos alunos e professores deve servir apenas como ponto de partida.

E, com relação ao ensino formal ministrado nas escolas, Young (2007, p.1294) responde à questão, “Para que servem as Escolas? é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não podem ser adquiridos em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. E, é nesse sentido que o autor evidencia qual conhecimento é este, ressaltando a importância dele para o indivíduo, e o que ele pode trazer de benefício. A este conhecimento Young (2007, p.1294) chama de “Poderoso” ou que se difere do “conhecimento dos poderosos”. Segundo o autor, o conhecimento dos poderosos é definido por quem detém o conhecimento e aqueles com maior poder na sociedade é que tem acesso a esse tipo de conhecimento. E o conhecimento poderoso, “refere-se ao que ele pode fazer, como por exemplo fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Conforme afirma o autor, tais explicações são confiáveis porque são advindas das ciências, de um conhecimento especializado e não da experiência dos professores. Com esse embasamento teórico de um conhecimento científico é que os professores devem envolver os alunos em um processo de aquisição do conhecimento de forma ativa, diferenciando de um ensino mecânico e conservador. Segundo Young (2016):

Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências (YOUNG, 2016, p. 35).

Perante essas questões, e sob o olhar crítico de Silva (2010), é possível afirmar que em uma sociedade capitalista neoliberal que se materializa em torno de uma dominação de classe, a abrangência desse domínio se dá perante outras esferas, inclusive a educação e a cultura, passando a interferir nas políticas educacionais, nas finalidades educativas e no currículo no qual definem conteúdos que serão ensinados nas escolas. Nesse sentido, questiona-se, qual conteúdo interessa ensinar, qual conteúdo é considerado importante, quais tipos de conhecimentos são mais valiosos que outros e por quê?

Boff e Zanette (2010) também refletem sobre a função da escola complementando o que Young abordou sobre conhecimento poderoso e esclarecem sobre o papel da escola na sociedade:

A escola tem papel fundamental na construção de uma sociedade e na formação integral do ser humano. Uma educação que valoriza os estudantes, dando a eles o papel de protagonistas no processo de construção de seu próprio conhecimento, traz a essência e um dos mais importantes desafios da qualidade na educação: uma necessária autonomia que permita à pessoa atuar de forma consciente e transformadora na realidade, da mais próxima à mais distante, da mais específica à mais ampla (BOFF; ZANETTE, 2010, p. 2).

Nesse sentido, garantir a qualidade por meio de um ensino poderoso, de forma que o aluno possa alcançar seus objetivos vem se tornando um desafio para a educação formal, uma vez que a escola vem sendo orientada e controlada pelo sistema de ensino, através das secretarias estaduais e municipais e, assim, vai se tornando cada vez mais difícil assegurar a autonomia da escola. Esse desafio precisa ser assumido por toda a comunidade escolar, com responsabilidade e clareza de suas funções perante a sociedade.

Para que isso aconteça, é necessário que haja uma mudança no conceito de qualidade, diferente da forma que é considerado hoje, obedecendo a uma padronização mercadológica. Isto porque, sob os pressupostos atuais, são considerados os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de desempenho, verticalizando para eles, a responsabilidade do fracasso ou do sucesso, retirando do sistema educacional a responsabilização da formação.

Sob a perspectiva de um ensino poderoso e emancipador abordado por Young e Adorno, questiona-se, diante de um currículo hegemônico e homogêneo, proposto pela BNCC e pela DC-GO, como as escolas estão lidando com os conteúdos e as formas de ensinar? Está sendo possível promover um ensino para além da satisfação das necessidades básicas do aluno proposto pelas políticas públicas? A escola tem clareza da ideologia existente nos documentos norteadores da educação e lutam contra ela? Como trabalhar de forma que o currículo tenha

um alcance para além das necessidades básicas?

Acerca dessas questões, Adorno (2022) apresenta algumas considerações com relação à educação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2022, p. 154).

Segundo Adorno (2022, p.156), “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação”.

Conforme está posto o ensino no atual contexto, percebe-se que as escolas não estão conseguindo trabalhar de maneira que o currículo abra espaço para uma emancipação; a quantidade de conteúdos e a pressão em trabalhar todos a tempo e hora preparando para as avaliações externas estão sufocando a escola, de maneira que os professores já não fazem nada a não ser replicar as aulas e as avaliações impostas pela secretaria de educação.

As aulas não possibilitam debates e discussões a respeito do próprio conteúdo que está sendo trabalhado, o ensino está se tornando mecanizado e o aluno um mero receptor de informações. Diante disso, a proposta de um ensino emancipatório vem se transformando em utopia. De acordo com Viana (2005):

A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas. É preciso supor, para evitar um resultado irracional, que cada um possa se servir de seu próprio entendimento. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é condição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia (VIANA, 2005, p. 5).

Essa ação coletiva abordada pelo autor supracitado, na busca de um conhecimento poderoso e emancipatório da educação conta também com a parceria da gestão escolar que detém grande parte da responsabilidade no ensino. De acordo com Neuvald e Collares (2018):

Durante a década de 1980, as ideias relacionadas à gestão democrática foram rediscutidas sob as influências das teorias críticas da sociologia marxista, que destacavam o sentido político da administração escolar, do processo de divisão de trabalho e das relações de poder estabelecidas na escola. Buscava-se denunciar o vínculo entre a racionalidade dos processos de organização dos tempos e espaços escolares, entre as relações institucionais centralizadas, hierarquizadas e burocratizadas e os interesses capitalistas voltados para o controle e para a destituição da autonomia dos trabalhadores. Dessa forma, o termo gestão escolar substituiu o de administração escolar, cujo sentido remete ao aspecto técnico e organizacional das instituições, à necessidade de dirigir as ações em função da produtividade, da eficiência e do controle dos processos de trabalho. Ao contrário desse termo, a gestão democrática luta pela ampliação dos processos decisórios, contra a racionalidade prática que desconsidera os pressupostos e as especificidades da educação, a fim de constituir uma cultura da participação. De acordo com Lück (2000, p. 15), a mudança de administração para gestão não é apenas terminológica, mas atitudinal e conceitual. Nesse sentido, “[...] sua prática é promotora de transformação de relações de poder, de práticas e da organização em si [...]” (NEUVALD; COLLARES, 2018, p.157).

A proposta de uma gestão democrática não está mais vinculada a esta realidade. Conforme dito anteriormente, o grupo gestor é indicado pela secretaria estadual de educação, deixando de ser escolhido através do voto direto pela comunidade escolar, e se submetendo a um trabalho de gestão dos recursos financeiros e preenchimento de planilhas on-line que garantam o andamento dos trabalhos propostos sob uma ameaça velada de punição, corte de gratificação e abonos.

Nesse sentido, a democracia vem sendo ameaçada, uma vez que a gestão democrática já não mais existe. A proposta curricular estabelecida à educação não prioriza a emancipação e a autonomia do sujeito, distanciando cada vez mais de uma postura coerente e justa perante as barbáries que vem acontecendo. Além disso, sob esses moldes, as desigualdades escancaradas que definham a vida de diversas pessoas são compreendidas como um processo natural e o indivíduo passa a se preocupar única e exclusivamente com seu bem-estar.

Essa formação voltada para a unidimensionalidade tende a ser atenuada através de uma educação emancipatória, crítica, justa decorrente de um currículo aberto e aulas dialogadas que visualizem a realidade que está ao redor, fora dos muros da escola. A ideia de emancipação, “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (ADORNO, 2022, p. 155). Não tem sentido preparar o aluno apenas para sair bem nas provas, é preciso que ele esteja preparado para enfrentar as barbáries existentes fora da escola. Segundo Adorno (2022, p. 152), é importante refletirmos “sobre para onde a educação deve conduzir”.

Daí a importância de a escola analisar de forma conjunta quais finalidades educativas estão entremeadas ao currículo no qual está sendo trabalhado, e identificar se há uma

ideologia expressa conduzindo para caminhos que levem ou não a uma formação emancipatória. Adorno (2022, p.154), afirma que, “numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independentemente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata”.

De acordo com a análise dos documentos, Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares para Goiás, constatou-se que as mesmas têm como objetivo maior unificar e homogeneizar o ensino, mesmo diante de um país repleto de diversidade. A elaboração da BNCC que teve a duração de quatro anos, contou com a contribuição de representantes de Organismos Multilaterais como o BM, UNESCO, UNICEF entre outros, e do movimento “Todos Pela Educação” que representa empresas privadas, sociedade civil, fundações ligadas ao setor financeiro e o empresariado.

A BNCC é considerada, segundo Silva e Neto (2020), como currículo, o que confere a esse documento um caráter normativo e não orientador, possibilitando a criação de outros currículos, como a DC-GO Ampliado. Conforme pode-se perceber, a DC-GO assim como a BNCC assume formato de currículo fechado, impossibilitando ao professor alterá-lo ou remodelá-lo para o planejamento de suas aulas; mesmo porque segundo a nova proposta não tem essa necessidade, haja vista que o planejamento das aulas vem pronto da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Essas ações oriundas das reformas educacionais vêm transformando o ensino em um processo de transposição de conteúdos já selecionados, subtraindo do professor a liberdade de elaborar o plano de aula, escolhendo conteúdos, recursos e metodologias de acordo com a diversidade existente em cada ambiente escolar, observando a necessidade de cada aluno, priorizando um ensino diferenciado capaz de alcançar a necessidade do mesmo.

Hoje a rotina escolar tem sofrido alterações no sentido da necessidade de atender a grande demanda de conteúdos, listas de exercícios para a preparação dos alunos para as avaliações externas. Esse é o foco do ensino no contexto atual, preparar o aluno para a realização das avaliações externas, que vão aumentando a cada dia. O professor já não pode mais trabalhar no ritmo do aluno, respeitando seu tempo e aproveitando conteúdos para discutir e debater assuntos relacionados à sua realidade e comunidade.

Diante desse contexto, professores e alunos são privados de uma aula elaborada de acordo com a realidade dos mesmos, das necessidades do contexto nos quais vivem, dos problemas que enfrentam, pois não mais se utiliza metodologias que promove o diálogo e o debate e não mais se trabalha conteúdos de forma a proporcionar ao aluno um conhecimento poderoso e emancipatório.

Diante de tais constatações, percebe-se que a cada dia, vai ficando mais difícil a implementação de ações que possibilitem um ensino com conhecimento poderoso e emancipatório. Sendo assim, é necessário que a escola tenha ciência dessa repressão que vem assolando as políticas educacionais e assumam posturas diferenciadas. Esse fator é primordial para que haja mudanças no contexto escolar que deve ser decorrente de ações conscientes e contínuas de profissionais que estão ligadas diretamente com o ensino em sala de aula. Nesse sentido, se torna possível mudanças mais significantes no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou as reformas educativas do estado de Goiás sob um olhar crítico a partir das Diretrizes Curriculares (DC-GO) do ensino fundamental – II no contexto neoliberal. Apresentou-se como questão problema: Que finalidades educativas norteiam a proposta curricular do ensino Fundamental II do estado de Goiás (DCGO) em contexto neoliberal? A partir desse questionamento, o texto identificou e analisou as finalidades educativas da proposta curricular do ensino Fundamental II no estado de Goiás (DC-GO Ampliado), observando se a educação evidenciada na base curricular, embasada na “pedagogia das competências”, está voltada para um ensino que vá além das necessidades básicas da educação. Para esta investigação estabeleceu-se como objetivo geral compreender o contexto histórico, político, social e econômico das reformas educacionais no Brasil e no estado de Goiás, bem como, suas influências na determinação das finalidades educativas da DC-GO do ensino fundamental II.

Como objetivos específicos a presente pesquisa propôs: a) Investigar o contexto histórico, político e econômico das reformas educativas no Brasil, a partir da década de 1990, sob influência neoliberal; b) Discutir como as políticas neoliberais interferem na construção das diretrizes curriculares do estado de Goiás (DC-GO) do ensino fundamental II; c) Identificar e analisar as concepções e finalidades educativas na DC-GO, cotejadas com as teorias críticas de currículo.

Pode-se constatar no contexto estudado que as políticas públicas sociais, inclusive as políticas educacionais vêm sofrendo grande influência do sistema capitalista neoliberal e tem estabelecido novas formas de pensar as finalidades educativas que vêm sofrendo alterações, uma vez que a doutrina neoliberal tem como objetivo diminuir o poder do estado e empoderar as entidades privadas, transformando os serviços oferecidos ao cidadão de direito público, em serviços oferecidos pelas empresas privadas, substituindo o direito à educação por mercadoria.

Dessa forma, pretende-se aumentar cada vez mais o poder do setor privado sobre as políticas públicas, de forma que o sistema educacional tem sofrido mudanças consideráveis, através em suas reformas em âmbito nacional e estadual. Sob tais pressupostos, subordina-se a educação a empresas multinacionais e grandes empresas nacionais e, grande parte da

educação passa a ser ofertado por elas. E, para as escolas públicas que ainda restam, vem alterando o formato do ensino de maneira que ele se torne aliado ao sistema econômico, com intuito de estruturar a sociedade para amparar o capitalismo neoliberal em seus momentos de crise. Ou seja, de forma direta ou indireta o sistema educacional passou a ser controlado pelas empresas privadas.

Conforme afirma Freitas (2018, p. 49), “para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “Organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, (...) Esta concepção de sociedade, corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional”.

Para esse o autor, a escola deixa de assumir uma função social, voltada para o bem-estar da sociedade e um ensino responsável, capaz de preparar o sujeito para uma atuação consciente na sociedade e passa a atender os ideais da empresa privada, que se fundamenta no aumento dos lucros e na preparação do sujeito para atender as necessidades do mercado.

Com base nesses ideais, o sistema neoliberal vem ajustando as políticas sociais através de adequações e reformas, como é o caso da educação, interferindo na elaboração de documentos que institucionalizam o ensino, como no caso da intervenção no projeto original da LDB 9.394/96, que quando chegou a ser aprovado estava totalmente transformado e reelaborado para atender aos interesses do sistema econômico.

Em seguida, vieram outros documentos que também tiveram interferências. No entanto, um dos principais foi a elaboração de uma base nacional comum curricular para todos- BNCC, no intuito de nivelar o ensino para um país totalmente heterogêneo, marcado por uma grande diversidade cultural. Conforme analisa Silva e Neto (2020, p.4), “[...] a BNCC é currículo, mobiliza agentes e agências, tem significado e significância no campo da educação e diferentes campos da ciência. Adquiriu importância para a sociedade civil, movimentos sociais, partidos políticos, (...) tornou-se, claramente, um campo de disputas e lutas acirradas”. E, por ter caráter de currículo, constitui outros documentos, como o caso das Diretrizes curriculares que norteiam o ensino nos estados. Como a DC-GO Ampliado no Estado de Goiás.

Os estudos para essa pesquisa possibilitaram uma maior compreensão sobre currículo, suas fundamentações e objetivos em um determinado contexto, percebendo que o mesmo acompanha e atende às necessidades de vários segmentos, inclusive o econômico, existindo uma interdependência entre ambos que interfere diretamente nas finalidades educativas.

Dessa forma, é preciso que haja uma percepção crítica com relação à estrutura curricular como um todo, inclusive as intencionalidades do mesmo, em que, em sua

maioria, estão imersas de forma oculta. Foi possível compreender que o currículo no decorrer no tempo foi utilizado como ferramenta para uma formação da sociedade voltada para atender os desígnios da sociedade dominante, alternando em cada contexto de acordo com a intencionalidade de cada sistema econômico, político e social. Mas, considerando a língua da classe dominante e não da classe operária, contribuindo para o fortalecimento e para o aumento das desigualdades sociais, pelo fato de priorizar conhecimentos voltados para uma homogeneidade.

Os conceitos das teorias críticas conduzem a atenção deste estudo para aspectos que levam à compreensão da “realidade”, por meio de um olhar mais crítico e detalhado, possibilitando a percepção da ideologia velada, geralmente oculta nas entrelinhas do currículo. Assim, distinguir as diferentes teorias de currículo é possível por meio do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.

E, para que haja uma percepção clara do que esteja oculto no currículo, é necessário desenvolver uma criticidade mais apurada com relação às finalidades educativas e o que de fato está impresso nos objetivos curriculares que são geralmente construídos longe da realidade no qual será aplicado e vivenciado. É preciso estabelecer uma relação íntima e crítica para que seja percebido e adequado de forma que seja trabalhado um currículo, um conhecimento que tenha relevância para o aluno e para o contexto local.

E foi nesse sentido que se deu a análise da DC-GO Ampliado, no intuito de perceber as finalidades educativas impressas na mesma, de forma explícita e implícita, através das orientações em como trabalhá-la em sala de aula. As finalidades estão veladas e entrelaçadas nas competências e habilidades definidas nos quadros dos componentes curriculares que se divergem da redação constante da própria DC-GO Ampliado, no qual se afirma ser uma proposta de ensino voltada para uma formação integral.

Quadros estes que engessam totalmente o ensino em sala de aula, uma vez que o professor não mais tem a autonomia para decidir quais conteúdos são mais importantes para a aprendizagem e para a vida dos alunos. De acordo com o documento - DC-GO Ampliado (2019, p.37), “em 2019, com a pactuação do Regime de Colaboração Pleno, (...) foram adicionadas ao Documento: a escrita de habilidades, por ano para os componentes curriculares (...) e o elenco de conteúdos articulados aos objetos de conhecimento”.

Diante da análise realizada na DC-GO Ampliado, documento que institucionaliza o processo educativo em Goiás, pode-se perceber que a estrutura do documento define conteúdos, metodologias e período de aplicação dos mesmos em sala de aula, seguindo uma ordem no sentido de atender as demandas que vão surgindo, como por exemplo, a aplicação

das avaliações externas que seguem o currículo proposto e um calendário estipulado. Nesse sentido, a escola perde sua capacidade de trabalhar de forma autônoma, atendendo as necessidades que vão surgindo no decorrer do ano letivo com relação à individualidade e singularidade do aluno.

O professor está sendo cobrado por sua atuação em sala de aula para atender todos os requisitos exigidos pela secretaria de educação, se submetendo ao constrangimento de ser avaliado no seu momento em sala de aula com a observação do coordenador pedagógico, que também é obrigado a se submeter a essa tarefa de avaliar o colega que se encontra na mesma ‘prisão que a sua’; sob ameaça de punição caso a tarefa não seja cumprida. A justificativa para esse ato é de que a partir das observações das aulas é possível sugerir metodologias que proporcione uma melhor aplicabilidade das aulas elaboradas pela secretaria de educação, atendendo as exigências das mesmas.

Como contraponto, Adorno (2022, p. 155) apresenta a ideia de emancipação, “precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional”. E isso só é possível ser realizado se o professor também tiver uma formação voltada para a liberdade de expressão, para a criticidade, e consciência de seu papel como professor, contribuidor direto de uma formação voltada para a emancipação do aluno, fundamentado em um conhecimento poderoso que lhe proporcionará enfrentar os desafios da vida real.

Voltando à afirmação de Viana (2005, p. 5) “a emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposta da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas”.

Compreende-se com base nas considerações do autor que a emancipação proporciona a autonomia do sujeito, no entanto, a mesma só fará diferença se houver um processo coletivo para reforçar uma luta em prol de mudanças sociais, e é nesse sentido que a educação faz a diferença na vida do sujeito e na sociedade, formando mentes emancipadas e autônomas capazes de buscar mudanças, embasada em argumentos e em ações e fundamentadas e coerentes.

De acordo com os documentos analisados, foi possível perceber que, para alcançar a tão necessária emancipação do aluno, o processo de ensino deverá decorrer da conscientização da comunidade educacional: grupo gestor, professores e comunidade, uma vez que as finalidades educativas do currículo proposto não têm esse tipo de ensino como meta. Deverão ser elaboradas de forma coletiva na unidade escolar, ações paralelas ao currículo proposto, que fortaleça e vá além dos conhecimentos indicados pela DC-GO

Ampliado, ações que possam ser expressas através das metodologias utilizadas em sala de aula, no sentido de refletir com o aluno sobre as ideologias veladas nos discursos neoliberais que abarcam todos os setores da sociedade.

É importante repetir que, “a educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia” (VIANA, 2005, p. 5). Isto porque, somente através do ensino formal voltado para esse fim, embasado em conhecimento científico, que será possível a formação do sujeito de forma integral, consciente de seu papel na sociedade, livre de ações coercitivas que induzem o indivíduo a agir segundo ideologias impostas.

Diante da conclusão dessa pesquisa observa-se que, mesmo o ensino sendo vítima de influências e ideais voltados para a economia e o mercado de trabalho, resultado de uma política neoliberal, é possível sim fazer diferente, haja vista que no interior das escolas, mesmo o professor sendo vigiado em suas aulas, a gestão sendo conduzida para um trabalho já delineado, e a equipe pedagógica sendo obrigada a trabalhar sob o olhar de técnicos das secretarias de educação.

Por fim, ainda assim, é possível acreditar e promover momentos de estudos e reflexões críticas acerca das finalidades educativas da proposta curricular com o objetivo de ampliar essas finalidades para buscar um ensino justo e emancipatório. É preciso refletir sobre o verdadeiro papel da escola na sociedade. É possível elaborar ações que tragam a alegria de volta para as salas de aula, saindo de um sistema mecânico que foi transformado o ensino e as aulas em si. Um ensino que, hoje, está voltado apenas para a aplicação de conteúdos, listas de exercícios, avaliações diagnósticas e avaliações externas. É preciso mudar a rotina da escola por meio de ações elaboradas no Projeto Político Pedagógico que se desvencilhe de um modelo educacional no qual aborda Foucault (1995), que compara as instituições escolares a prisões no sentido de que as mesmas mantêm vigilância e controle, com a finalidade de disciplinar os alunos e normatizar os conteúdos curriculares.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Revista Estudos Avançados**. 34 (98), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VHXmNyKzQLzMyHbgcGMNNwv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 07 set. 2022.

ACCIOLY, Dante. Wajngarten, Pfizer e Butantan confirmam demora do governo para comprar vacinas. **Senado Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/28/wajngarten-pfizer-e-butantan-confirmam-demora-do-governo-para-comprar-vacinas>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. ed. 4. Paz e Terra, São Paulo, 2022.

AGÊNCIA SENADO. **Projeto libera R\$ 1,3 trilhão do Tesouro Nacional para combate ao coronavírus**. 25/03/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/25/projeto-libera-r-1-3-trilhao-do-tesouro-nacional-para-combate-ao-coronavirus> Acesso em: 21 nov. 2022.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 23 nov. 2022.

ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. Jacques Delors e os Pilares da Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 03, Vol. 02, p. 12-25, Mar. 2018. ISSN: 2448-0959

ALPINO, Tais de Moura Ariza; SANTOS; Cláudia Roberta Bocca; BARROS, Denise Cavalcante de; FREITAS, Carlos Machado de. COVID-19 e (in)segurança alimentar e nutricional: ações do Governo Federal brasileiro na pandemia frente aos desmontes orçamentários e institucionais. **Cad. Saúde Pública** 36 (8); 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00161320> Acesso em: 23 nov. 2022.

ALVES, Giovanni. Crise de valorização e desmedida do capital: breve ensaio sobre a natureza da crise estrutural do capital. In: CAMARGO, José Marangoni; CORSI, Francisco Luiz; VIEIRA, Rosângela de Lima (org). **Crise do capitalismo: questões internacionais e nacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária. pág.7-30, 2011.

ALVIM, Valdir. Neoliberalismo, globalização e americanismo: as estratégias dos organismos financeiros multilaterais. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2004. Semestral. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179617802009>. Acesso em: 10 out. 2022.

ANDERSON, Francis Rory Peregrine. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir;

GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. - São Paulo. Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. István Mészáros e sua ardorosa defesa da humanidade. **Revista Cult**. Online. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/istvan-meszaros-e-sua-ardorosa-defesa-da-humanidade/>. Acesso: 29 ago. 2022.

ARAÚJO, Cícero; PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Para Além do Capitalismo Neoliberal: As alternativas Políticas. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, nº 3, p. 551-581, 2018.

ATAÍDES, Fernanda Barros *et al.* Avaliações externas e a qualidade do ensino brasileiro. **Revista eletrônica de graduação e pós-graduação em educação REJ/UFG**. Número especial, v.15 n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/55089/33182> Acesso em: 25 out. de 2022.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Bancos recebem R\$ 1,2 trilhão do Banco Central, mas só 4% disso vira aumento de empréstimos para pessoas e empresas**. 2020. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/bancos-recebem-r-12-trilhao-do-banco-central-mas-so-4-disso-vira-aumento-de-emprestimos-para-pessoas-e-empresas/> acesso em: 21 nov. 2022.

BANCO MUNDIAL (2006). **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: equidade e desenvolvimento. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: [Introdução \(unesp.br\)](https://unesp.br). Acesso em: 23 nov. 2022.

BARUCO, Grasiela Cristina da Cuniia. **Do Consenso Keynesiano ao Pós-Consenso de Washington**. 2005, 106 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Instituto de Economia Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

BERNARDI, Liane Maria. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na democratização da gestão da educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151662>. Acesso em 22 nov. 2022.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/71503/43542>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. v.IV. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIANCONI, M. Lúcia; CARUSO, Francisco. Educação não-formal. **Cienc. Cult.** vol. 57 nº. 4 São Paulo Out./dez. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013 Acesso em: 17 out. 2022.

BISOL, Jairo. Comunicação breve Politização da vacina é irresponsabilidade sanitária. **Cad. Ibero-amer.** Dir. Sanit., Brasília, 9(4): out./dez., 2020. Disponível em: <https://www.cadernos.prodisa.fiocruz.br/index.php/cadernos/article/view/751/782>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BOFF, Daiane Scopel; ZANETTE, Carla Roberta Sasset. O desenvolvimento de competências, habilidades e a formação de conceitos: eixo fundante do processo de aprendizagem. V CINFE – **Congresso Internacional de filosofia e Educação**. Maio de 2010. Caxias do Sul – RS. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/O%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20COMPETENCIAS.pdf Acesso em:

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem? **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 140, p. 66-83, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Wbf86mT4vwX6HvnSyRy3kkD/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: jun. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf Acesso em: 10 out. 2022.

BRAUDEL, Fernand. **A Dinâmica do Capitalismo**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Rocco, 1987.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de washington ou crise fiscal? **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**, 21 (1), p. 3-23, abr. 1991.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Capitalismo financeiro-rentista. **Revista Estudos Avançados-USP**. São Paulo, 32 (92), jan.-abr., 2018.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, Joaquim;

OLLAGNIER, Edmée (col). **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P.29-46.

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho; SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira. Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8679/6186>. Acesso em: 22 nov 2022.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito a educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo. São Paulo, 2019.

CASASSUS, Juan. **Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada**: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo*, v. 9, p. 71-78, 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em 22 nov.2022.

CEBRASPE. **Avaliações Educacionais**. 2019. Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/avaliacoes/avaliacoes-educacionais/> Acesso: 25 out. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, Tiago. Liberalismo Econômico. Brasil Escola. **Revista online**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/economia/liberalismo-economico.htm>. Acesso: 29 de ago. de 2022.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4 ed. Brasília-DF: Cortez. 2000.

DIAS, Isabel Simões – Competências em Educação: Conceito e significado pedagógico, **Revista Semestral de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol.14, n.1, p. 73-78, Jan-Jun, 2010.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. vol. 14, nº 1, p. 268 a 288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 22 nov. 2022.

DUARTE, Adriana; MELO, Savana Diniz Gomes. Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5128/4106>. Acesso em: 24 nov. 2022.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. In. **Ensino Desenvolvimental Antologia Livro I**. LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdéz (org.). Trad. Ademir Damázio...[et.al] Uberlândia, EDUFU, pág. 149-172, 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 NOV. 2022.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Revista Sociedade e Universidade**. Ano XXVI – n. 57, Brasília-DF, jan. 2016.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. **Economistas políticos**/Adam Smith... [et all]; seleção de textos, introdução, tradução e notas. São Paulo: Musa Editora, 2001, p.11-30.

FIORI, Raquel; GOI, Mara Elisângela Jappe. Revisão de literatura em ambiente virtual de aprendizagem no Ensino Básico com uso de plataformas digitais. RENCIMA- **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil. vol. 12, núm. 3, 2021. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/509/5092220028/html/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP. v.28, n. 100 – Especial, p.965-988. out.2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo. Cortez, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 4, n. 82, p.93-130, abr. 2003.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DCGO: Goiânia, 2019**. Disponível em: <https://www.orizona.go.gov.br/res/midias/outros/05cbeb1e5dc0ab4dc7aa965da6e7ace8.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DCGO: Goiânia, 2018**. Disponível em: <https://www.orizona.go.gov.br/res/midias/outros/05cbeb1e5dc0ab4dc7aa965da6e7ace8.pdf> Acesso em 10 out. 2022.

GOIAS. SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia-GO, 2020. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Nete_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf Acesso em: 14 out. 2022.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **RBEP**, Brasília, v. 94, nº 236, p.100-124, jan./abr. 2013.

HAYEK, Friedrich August Von. **O Caminho da Servidão**. Trad. José Ítallo Stelle; Ana Maria Capovilla. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

HIGA, Carlos César. **Feudalismo**. Mundo Educação. Disponível: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/feudalismo.htm> Acesso: 29 ago. 2022.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo; MEREZ, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 179-203, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/vFJ4ksYnhbqfwPHDNP56j7b/?format=pdf&lang=pt> acesso em: 23 nov. 2022.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena e GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: Breves Considerações Críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 1, n. 1, jan. 2009.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores**: Breves Considerações Críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 1, n. 1, jan. 2009.

HOOKS, bel. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. ed. 2. Martins Fontes, São Paulo, 2017.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 119-128, 2017. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211>. Acesso em: 21 set. 2022.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638>. Acesso em: 12 ago. 2022.

JUNIOR, Janary. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas: Ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões iria para estados e municípios durante a pandemia. Edição – Cláudia Lemos. Fonte: **Agência Câmara de Notícias**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financiera-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>. Acesso em: 21 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. **EDIPE**, 2022. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html Acesso em: 13 out. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das Políticas Educacionais e Repercussões no Funcionamento Curricular e Pedagógico das Escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO, Marilza V. Rosa. LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da Escola Pública**: Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped; Gráfica e Editora América: Kelps. 2013, p.47-72.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1. 2012, p. 13-28.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A Marra Madeira; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás (Cap. 3). In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, v. 1, p. 89-131.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. RPGE– **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, Antônio marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Org.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre – RS, Editora FI, p. 39 - 71, 2022.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de; BATISTA, Tatiane Custódio da Silva. Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 218-245, set./dez. 2016

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta C. P. C. Formação de Professores, Trabalho Docente e Qualidade do Ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO, Marilza V. Rosa. LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da Escola Pública**: Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped; Gráfica e Editora América: Kelps. 2013, p.173-187.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Simônia Peres da. Finalidades educativas escolares e reformas curriculares: apontamentos sobre a questão do conhecimento escolar. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 24, p. 1-22, 2021.

MACHADO, Clauthenys Lara Prata; FILHO, Samuel Brasileiro e FERNANDES, Natal Lânia Roque. O Conceito de Competências nas Teorias Pedagógicas. **Revista Educar Mais**. Pelotas-RS, vol. 5, n. 5, 2021.

MARCUSE. Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE. Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, D. (editor). **Tecnologia, guerra e fascismo**: coletânea de artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: UNESP, 1999.

MARIANI, Édio João. A trajetória de implantação do Neoliberalismo. **Revista Urutágua** –

revista acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM), Maringá, n.13, ago./set./out./nov. 2007. Disponível em: www.urutagua.uem.br/013/13mariani.htm. Acesso em: 02 ago. 2021.

MARTIN, Hans Peter e SCHUMANN, Harald. **A Armadilha da Globalização**. São Paulo. Editora Globo, 1999.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de. Elementos Explicativos da Expansão Econômica Virtuosa dos Anos Dourados (1945-1973). **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 25, nº1, p. 29-52, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/TjKysfnL5jMBSjzwtCJXYCy/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 16 jul. 2021.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos; 32ª reunião da Anped; GT05. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf> Acesso em: em: 16 jul. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad. CORNEJO, Francisco Raul et al., ed. 2, São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. Boitempo. ed. 2, São Paulo, 2008.

MÉSZÁROS, István. Entrevista concedida à revista Debate Socialista (São Paulo), maio de 2009. Trad. CAVALHAES, Ana, Revisão técnica: Maria Orlanda Pinassi. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad. CORNEJO, Francisco Raul et al., ed. 2, São Paulo: Boitempo, 2011.

MESZÁROS, István. Entrevista. István Mészáros e sua ardorosa defesa da humanidade. **Revista Cult**. Ruy Braga e Ricardo Antunes. Editora Bregantini, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/istvan-meszaros-e-sua-ardorosa-defesa-da-humanidade/> Acesso em: 20 ago. 2022.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker sobre Theodore Schultz. **Revista de Economia do Centro-Oeste - REOESTE** Goiânia, v.2, n.1, p. 40-56, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/17471/5/Artigo%20-%20Waleska%20de%20F%c3%a1tima%20Monteiro%20-%202016.pdf> Acesso: 15 ago.2022.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2022.

NEUVALD, Luciane; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. O processo adaptativo e o processo emancipatório na gestão democrática. **Educação Unisinos**. v. 22, n. 2, p.156-165, abr./jun. 2018.

NOSELLA, P. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

OLIVEIRA, Arão Davi; SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e. De influência do empresariado nacional e de organismos internacionais nas políticas para educação profissional na década de 1990. **Instrumento Crítico**, v. 6, n. 6, p.180-195, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/instrumentocritico/article/view/6327/3938>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. vol. 26, n. 107, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3494/2119>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

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. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico] / Organizadores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, p.151-176, 2018.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, no 37, p. 178-217, set/dez 2014.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 2 (66), p. 393-420, mai./ago. 2019.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. RBPEC- **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. n. 21, p. 1–39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617/28754>. Acesso em: 24 nov. 2022.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; PÁTARO, Ricardo Fernandes. A “lei da Mordaza” na literatura científica: Um estado da arte sobre o movimento Escola sem Partido. V. 36. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2020.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Brasília: IGEP, 2013.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SCHEID, Neusa Maria John; NOGARO, Arnaldo. **Formação cidadã para contrapor-se às práticas de consumo no século XXI**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 22, n. 45, p. 209-226, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/960/pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SCHLEGEL, Rogerio. Impactos políticos da educação: da aposta no novo cidadão à eleição de Bolsonaro. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/S5Njb4jWdvMPccCsDfJymDs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 out. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana. METAVERSOS: novos espaços para construção do conhecimento. Ver. **Diálogo Educacional-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná**. vol. 8, núm. 24, mai-ago, p. 519-532, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116834014.pdf> Acesso em: 22 nov. 2022.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. BNCC é lei, o que fazer? In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENNA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre – RS, Editora FI, p. 97-105, 2022.

SENADO NOTÍCIAS. **Projeto libera R\$ 1,3 trilhão do Tesouro Nacional para combate ao coronavírus**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/25/projeto-libera-r-1-3-trilhao-do-tesouro-nacional-para-combate-ao-coronavirus>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p. ISBN: 85-7490-284-5

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antônio de. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ª ed. Araraquara /SP: Junqueira & Marin, p. 21-45, 2014.

SILVA, Daniel Neves. O que é mercantilismo? **Brasil Escola. Revista Online**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-mercantilismo.htm>. Acesso em 29 de ago. de 2022.

SILVA, Daniel Neves. Revolução Francesa. **Rev. online**. Disponível: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/revolucao-francesa.htm>. Acesso: 29 ago. 2022.

SILVA, Daniel Neves. Revolução Industrial. **Brasil Escola. Revista Online** Disponível: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/revolucao-industrial.htm>. Acesso: 29 ago. de 2022.

SILVA, Ileizi Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves. O Processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/agos. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545> acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica. Belo Horizonte, ed.3, 2010.

SOARES, Paulo S. Gomes; OLIVEIRA, Rafael Silva. Contribuições teóricas de Marcuse sobre as novas formas de controle e dominação nas sociedades capitalistas. **Revista Dialectus - Revista de Filosofia**. Fortaleza. Ano 8, n. 14. p.91-109. Jan/jul-2019

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do BancoMundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Cortez Editora, p. 125-193, São Paulo, 1996.

TRISTÃO, Ellen. A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p.104-128, jan./jun. 2011.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre – RS, Editora FI, 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 11 out. de 2022.

UNESCO; MEC. **Educação um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed. Cortez, ed.4, Brasília-DF, 2000.

VIANA, Nildo. A Alienação como Relação Social. **Revista Sapiência**: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá, v. 1, n. 2, jul/dez 2012. p. 23-42.

VIANA, Nildo. Adorno: Educação e Emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 4, mai. a out./2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4062/3725>. Acesso em: 18 out. 2022.

WELLE, Deutsche. Porque a extrema direita elegeu Paulo Freire seu inimigo. **Poder 360**, 2021.

Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/por-que-a-extrema-direita-elegeu-paulo-freire-seu-inimigo-dw/> Acesso em em: 13 out. 2022.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes-relatos/0004.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

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

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? (Tradução, Tessa Bueno). **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.18-37 jan./mar, 2016.

ANEXO I

Quadro do componente de Geografia do 6º ano Ensino Fundamental, no qual determina: o tema, o objeto de conhecimento/conteúdos e as habilidades necessárias que o aluno deve desenvolver. (DC-GO Ampliado, 2019, p.81)

Geografia – 6º Ano		
Unidade Temática	Objeto de conhecimento/Conteúdos	Habilidades
Conexões e escalas	<p>Relações entre os componentes físico-naturais:</p> <p>Movimentos da Terra</p> <p>Circulação geral da atmosfera</p> <p>Tempo atmosférico</p> <p>Elementos do clima</p> <p>Padrões climáticos</p> <p>Ciclo da água</p> <p>Redes hidrográficas</p> <p>Águas subterrâneas e aquíferos</p> <p>Morfologia da bacia hidrográfica</p> <p>Fenômenos naturais e influência no clima</p> <p>Características dos biomas brasileiros</p>	<p>(EF06GE03-A) Compreender a dinâmica do sistema solar e sua relação com o Universo.</p> <p>(EF06GE03B/C) Compreender e descrever os de rotação e translação do planeta Terra e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.</p> <p>(EF06GE03-D) Distinguir tempo atmosférico de clima.</p> <p>(EF06GE03-E) Identificar os climas predominantes no Brasil e em Goiás.</p> <p>(EF06GE04-A) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural.</p> <p>(EF06GE04-B) Reconhecer as principais características que constituem uma bacia hidrográfica.</p> <p>(EF06GE04-C) Relacionar a morfologia da bacia hidrográfica com a cobertura vegetal.</p> <p>(EF06GE04-D) Identificar as diferentes formas de uso das bacias hidrográficas, hidroviária, energia, irrigação, consumo, bem como seus impactos ambientais.</p> <p>(EF06GE04-E) Relacionar a localização das redes hidrográficas com as implicações socioeconômicas.</p> <p>(EF06GE05-A) Identificar os fenômenos naturais globais e relacionar as interdependências do clima, solo, relevo, hidrografia e formações vegetais, dando ênfase ao Cerrado.</p> <p>(EF06GE05-B) Identificar as principais características dos biomas brasileiros e conhecer a importância das áreas de preservação ambiental, com destaque nas goianas.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Biodiversidade e ciclo hidrológico:</p> <p>As formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural</p> <p>Diferentes formas de uso do solo</p> <p>Diferentes usos dos recursos hídricos</p> <p>Recursos hídricos e consumo</p> <p>Impactos ambientais</p>	<p>(EF06GE10-A) Relacionar e problematizar os impactos ambientais das diferentes formas de uso do solo, rotação de terras, terraceamento, aterros, bem como dos recursos hídricos, em espaços e tempos diferentes.</p> <p>(EF06GE11-A) Analisar as diversas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local, nacional e mundial, com ênfase nas relações capitalistas.</p> <p>(EF06GE12-A) Identificar as fontes e o consumo dos recursos hídricos, enfatizando os impactos socioambientais nos ambientes urbanos e rurais, com foco na agroindústria goiana e brasileira.</p>

ANEXO II

Quadro retirado do DC-GO Ampliado, que estabelece as competências direcionadas para a área de Ciências Humanas. (DC-GO Ampliado, 2019, p.75)

QUADRO 09 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5	Comparar eventos ocorridos, simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

ANEXO III

 	
LÍNGUA PORTUGUESA	TURMA: 6º ANO
AULA 18/2022	
4º PERÍODO DE AMPLIAÇÃO E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM	
NOME	UNIDADE ESCOLAR:

Olá, Professor (a)!!!

Chegamos ao 4º Período de Recomposição da Aprendizagem desse ano e vamos dedicar esse momento para rever as habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no 3º bimestre. Você pode inserir estas atividades no planejamento que preparou para este período.

Um bom trabalho!

Leia o texto abaixo para responder às atividades 1 e 2.



Disponível em <https://www.mpap.mp.br/noticias/gerais/ha-30-anos-o-eca-e-instrumento-utilizado-pelo-mp-ap-na-garantia-dos-direitos-do-publico-infanto-juvenil>
Acesso em 05 de setembro de 2022.

- No artigo 5º, ao utilizar “colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, **punindo** os violadores...” infere-se uma
 - obrigatoriedade.
 - proibição.
 - possibilidade.
 - desejo.
- O pronome “los” na construção “colocá-**los**” refere-se a que?
 - Apenas às crianças que estão na imagem do texto.
 - A todas as crianças e adolescentes.
 - Aos jovens e adultos.
 - Aos adolescentes com até 16 anos.

Agora, vamos ler o poema abaixo para responder às questões 3 a 10.

Os direitos das crianças

Toda criança do mundo deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer nem questão de concordar
Os direitos das crianças todos tem de respeitar.
Direito de perguntar... ter alguém pra responder.
A criança tem direito de querer tudo saber.
A criança tem direito até de ser diferente.
E tem que ser bem aceita seja sadia ou doente.
Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.
Mas a criança também tem o direito de sorrir.
Correr na beira do mar, ter lápis de colorir...
Ver uma estrela cadente, filme que tem robô,
Ganhar um lindo presente, ouvir histórias do avô.
Descer no escorregador, fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor, brincar de adivinhação.
Morango com chantilly, ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi, bola, bola, bola bola!
Lamber fundo de panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!
Carrinho, jogos, bonecas, montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas, e uma corda de pular.
Um passeio de canoa, pão lambuzado de mel,
Ficar um pouquinho à toa... contar estrelas no céu...
Ficar lendo revistinha,
Um amigo inteligente,
Pipa na ponta da linha,
Um bom dum cachorro-quente.

Festejar o aniversário, com bala, bolo e balão!
 Brincar com muitos amigos, dar uns pulos no colchão.
 Livros com muita figura,
 Fazer viagem de trem,
 Um pouquinho de aventura...
 Alguém para querer bem...
 Festinha de São João, com fogueira e com bombinha,
 Pé de moleque e rojão, com quadrilha e bandeirinha.
 Andar debaixo de chuva,
 Ouvir música e dançar.
 Ver carreiro de saúva,
 Sentir o cheiro do mar.
 Pisar descalça no barro,
 Comer frutas no pomar,
 Ver casa de João-de-barro,
 Noite de muito luar.
 Ter tempo pra fazer nada, ter quem penteie os cabelos,
 Ficar um tempo calada... Falar pelos cotovelos.
 E quando a noite chegar, um bom banho, bem quentinho,
 Sensação de bem estar... de preferência com colinho.
 Uma caminha macia,
 Uma canção de ninar,
 Uma história bem bonita,
 Então, dormir e sonhar...
 Embora eu não seja rei, decreto, neste país,
 Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!

(Ruth Rocha)

Disponível em <https://brasileirinhos.wordpress.com/2013/10/17/lendo-os-direitos-das-criancas-segundo-ruth-rocha/> Acesso em 05 de setembro de 2022.

3. Ruth Rocha ao produzir o verso “Toda criança do mundo deve ser bem protegida” utiliza o pronome “toda”. Nesse contexto ele expressa ideia generalizada ou específica? Explique.

4. Para a poetisa, as crianças devem ser protegidas “contra os rigores do tempo”. A que tempo sugere?

5. Na estrofe “Criança tem que ter nome/Criança tem que ter lar/Ter saúde e não ter fome/ Ter segurança e estudar”, se refere aos direitos fundamentais expressos no ECA. Quais são eles? Você acha que esses direitos são cumpridos? Justifique.

6. No Capítulo II do ECA, Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Ao compararmos esse trecho da lei com o poema. Quais versos sugerem a mesma ideia?

7. Ao colocar que a criança tem direito a “...ter quem penteie os cabelos” a poetisa se refere a qual parte do texto legal?

- A) III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação.
- B) I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família.
- C) IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado.
- D) Art.19 ao direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

8. O que significa a expressão utilizada no poema “falar pelos cotovelos”?

- A) Se refere ao fato de a criança não poder falar em público.
- B) Se refere ao direito de liberdade de expressão que todos têm.
- C) Se refere ao fato de às crianças substituírem os adultos.
- D) Se refere ao fato de conceder à criança o direito de expressar a “opinião e expressão”.

9. Qual verso abaixo está relacionado a uma obrigatoriedade?

- A) “Ter segurança e estudar.”
- B) “Ficar lendo revistinha.”
- C) “Brincar com muitos amigos, dar uns pulos no colchão.”
- D) “Pisar descalça no barro.”

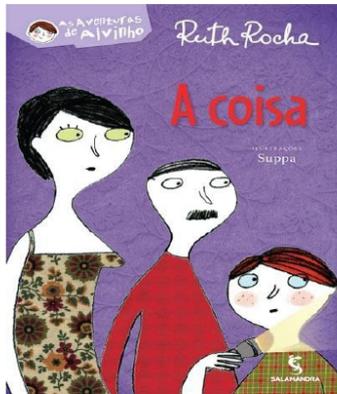
10. No verso: “Contra os **rigores** da vida.”, a palavra sublinhada significa:

- A) falsidade.
- B) rigidez.
- C) tristeza.
- D) delicadeza.

Leia a narrativa de aventura (1ª parte) abaixo para responder às questões 11 a 20.

A Coisa

A casa do avô de Alvinho era uma dessas casas antigas, grandes, que têm dois andares e mais um velho porão, onde a família guarda tudo que ninguém sabe bem se quer ou não quer.



Um dia Alvinho resolveu ir lá embaixo procurar uns patins que ele não sabia onde é que estavam.

Pegou uma lanterna, que as lâmpadas do porão estavam queimadas, e foi descendo as escadas com cuidado. No que foi, voltou aos berros:

- Fantasma! Uma coisa horrível! Um monstro de cabelo vermelho e uma luz medonha saindo da barriga. Ninguém acreditou, está claro! Onde é que já se viu monstro com luz saindo da barriga? Nem em filme de guerra nas estrelas!

- A Coisa! – ele gritava. – A Coisa! É pavorosa! Muito alta, com os olhos brilhantes, como se fossem de vidro! E na cabeça

uns tufos espetados pra todos os lados!

Nessa altura a família começou a acreditar. E tio Gumercindo resolveu investigar. E voltou, como os outros, correndo e gritando:

- A Coisa! É uma Coisa! Com uma cabeça muito grande, um fogo na boca. É muito horrorosa!

O Alvinho já estava roendo as unhas de tanto medo.

Dona Julinha, a avó do Alvinho, era a única que não estava impressionada.

- Deixa de bobagem, Alvinho. Pra que esse medo? Fantasmas não existem!

- Mas meu medo existe! – disse o Alvinho.

- Tá bem, tá bem, eu vou – disse Dona Julinha – eu vou ver o que é que há...

E Dona Julinha foi tirar a limpo o que estava acontecendo. Foi descendo as escadas devagar, abrindo as janelas que encontrava.

A família veio toda atrás, assustada, morrendo de medo do monstro, fantasma, alma penada, fosse lá o que fosse.

Até que chegaram lá embaixo e Dona Julinha abriu a última janela.

Então todos começaram a rir, muito envergonhados.

A Coisa era...um espelho! Dona Julinha tinha levado o espelho para baixo e tinha coberto com um lençol (Dona Julinha não tinha medo de fantasma, mas tinha medo de raios...)

Um dia o lençol desprendeou e caiu e se transformou na Coisa...

Cada um que descia as escadas, no escuro, via uma coisa diferente no espelho.

E todos eles pensavam que tinham visto... a Coisa. A Coisa eram eles mesmos! Não ria, não! Você já reparou como um espelho no escuro é esquisito?

Imagem disponível em <https://www.ruthrocha.com.br/livro/a-coisa> Acesso em 05 de set. de 2022.

Disponível em <https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1629251111-leitura-18-08-texto-ii-a-coisa-parte-i-pdf.pdf> Acesso em 05 de set. de 2022.

11. O enredo de uma narrativa de aventura é composto das ações das personagens, organizadas em uma seqüência de situações. Localize, no texto lido, a seqüência de ações da personagem Alvinho, que antecede o encontro com “a coisa”.

12. O Foco Narrativo marca a pessoa do discurso (primeira ou terceira) que o narrador conta a história. No conto “A coisa” tem-se uma narrativa em 1ª ou 3ª pessoa? Justifique com trechos do texto.

13. A Complicação é marcada no início do(s) conflito(s) em que as personagens principais são envolvidas. Qual é o conflito da narrativa lida?

14. A caracterização do espaço é utilizada para compor a ambientação do enredo da narrativa de aventura. Quais são os elementos que marcam esse espaço?

15. No conto lido, há momentos que a autora utiliza travessão (--). Esse uso evidencia

- A) a voz do narrador no discurso direto.
- B) a fala de uma personagem no discurso direto.
- C) término de um parágrafo da narrativa.
- D) mudança de assunto na narrativa.

16. O clímax na narrativa lida é marcado em qual trecho?

- A) “- Mas meu medo existe! – disse o Alvinho.”
- B) “- Tá bem, tá bem, eu vou – disse Dona Julinha – eu vou ver o que é que há...”
- C) “- A Coisa! É uma Coisa! Com uma cabeça muito grande, um fogo na boca. É muito horrorosa!”
- D) “Foi descendo as escadas devagar, abrindo as janelas que encontrava.”

17. A finalidade do gênero apresentado no texto “A coisa” é

- A) informar o leitor sobre acontecimentos em uma casa antiga.
- B) provocar emoções no leitor, envolvendo-o nas ações das personagens.
- C) orientar o leitor que fantasmas não existem.
- D) registrar uma história de terror para crianças.

18. A avó Julinha ao dizer ao neto que “Fantasmas não existem” tinha o propósito de

- A) fazer o neto descreer na existência de fantasmas.
- B) provocar o tio Gumercindo que também tinha medo de fantasma.
- C) mostrar ao neto Alvinho que não deveria ir ao porão.

D) fazer todos acreditarem que fantasmas são criaturas sobrenaturais.

19. Dona Julinha ao abrir a janela revela que

- A) “a coisa” vista por Alvinho realmente existia.
- B) “a coisa” era uma mentira do neto Alvinho para assustar os outros da casa.
- C) “a coisa” era um espelho que ela colocara no porão.
- D) “a coisa” era uma invenção do tio Gumercendo.

20. Segundo o conto lido, Dona Julinha guardou o espelho no porão porque

- A) temia que ele fosse quebrado.
- B) temia que ele atraísse um raio.
- C) temia que as crianças brincassem com ele.
- D) temia que tio Gumercendo o escondesse.

Leia a lenda abaixo e responda às atividades 21 a 25.

LENDA DO GUARANÁ

O guaraná é um fruto da Amazônia usado para fazer uma soda ou refrigerante de sabor doce e agradável. É uma bebida bastante popular na Amazônia.

A origem desse fruto é explicada pela seguinte lenda: um casal de índios pertencente à tribo Maués vivia por muitos anos sem ter filhos e desejava muito ter pelo menos uma criança.

Um dia, eles pediram a Tupã uma criança para completar sua felicidade. Tupã, o rei dos deuses, sabendo que o casal era cheio de bondade, lhes atendeu o desejo trazendo a eles um lindo menino.

O tempo passou rapidamente e o menino cresceu bonito, generoso e bom. No entanto, Jurupari, o deus da escuridão, sentia uma extrema inveja do menino, da paz e da felicidade que ele transmitia, e decidiu então ceifar aquela vida em flor.

Um dia o menino foi coletar frutos na floresta e Jurupari se aproveitou da ocasião para lançar sua vingança. Ele se transformou em uma serpente venenosa e mordeu o menino, matando-o instantaneamente. A triste notícia espalhou-se rapidamente. Nesse momento, trovões ecoaram na floresta e fortes relâmpagos caíram pela aldeia.

A mãe, que chorava em desespero, entendeu que os trovões eram uma mensagem de Tupã, dizendo que ela deveria plantar os olhos da criança e que deles uma nova planta cresceria dando saborosos frutos. Os índios obedeceram ao pedido da mãe e plantaram os olhos do menino.

Nesse lugar, cresceu o guaraná, cujas sementes são negras e têm um arilo em seu redor, imitando os olhos humanos.

Disponível em https://www.ufing.br/cienciaparatodos/wp-content/uploads/2012/06/leituraparatodos/Textos-Leitura-Etapa-3-e-4/e34_62-lendadoguarana.pdf Acesso em 05 de set. de 2022.

21. Conforme a narrativa lida, o guaraná é um fruto da Amazônia. Como é explicada sua origem?

22. Por que Jurupari resolveu matar o menino?

23. Releia o trecho “O tempo **passou** rapidamente e o menino **creceu** bonito, generoso e bom” os verbos destacados estão em qual tempo? Explique.

24. O que significaram os trovões para a mãe do menino indígena?

25. No trecho “Ele se **transformou** em uma serpente venenosa e mordeu o menino, matando-o instantaneamente”. O verbo destacado poderá ser substituído sem alterar o sentido por

- A) se manteve.
- B) permaneceu.
- C) se transfigurou.
- D) se mostrou.

Leia o texto abaixo para responder às atividades 26 a 28.

25 DE SETEMBRO – DIA DO TRÂNSITO

O Dia do Trânsito é comemorado anualmente no dia 25 de setembro, em referência ao Código de Trânsito Brasileiro, criado em 1997.

O que é o Dia do Trânsito?

O dia 25 de setembro é o dia em que, nacionalmente, comemora-se o Dia Nacional do Trânsito no Brasil. Esse dia foi escolhido para as comemorações do Dia do Trânsito como uma referência direta ao Código de Trânsito Brasileiro, também conhecido como Lei nº 9503/1997. Essa lei foi aprovada no dia 23 de setembro de 1997 e retificada no dia 25 de setembro.

A proposta dessa lei era estabelecer as diretrizes para a gestão do trânsito no Brasil, como questões sobre infrações e atribuições às instituições responsáveis pelo trânsito no Brasil. A lei nº 9503/97 foi recentemente alterada pela lei nº 13 546/2017. Essa retificação modificou alguns pontos específicos a fim de endurecer a legislação para condutores que conduzam veículos sob efeitos de álcool ou drogas.

É importante deixar bem claro que o entendimento da palavra “trânsito” faz menção a todo o tráfego de pessoas, objetos e animais, que acontece por meio da utilização de algum

transporte de locomoção ou por meio da locomoção a pé, tanto em vias públicas como em vias particulares.

Disponível em <https://escolakids.uol.com.br/historia/25-setembro-dia-transito.htm> Acesso em 05 de set. de 2022 (adaptado).

26. Qual a finalidade do texto acima?

27. Segundo o texto, quais são as diretrizes para gestão do trânsito brasileiro com a implantação do código de leis?

28. Conforme o texto, o que mudou com a alteração da lei nº 13.546/2017 do Código de Trânsito no Brasil?

Leia a tirinha abaixo para responder às atividades 29 e 30.



Disponível em <https://www.motonline.com.br/noticia/gibi-da-turma-da-monica-em-prol-da-seguranca-no-transito/> Acesso em 05 de setembro de 2022.

29. Na tirinha lida, no 2º quadrinho, é possível afirmar que Cascão faz referência a quê?

- A) Ao Código Brasileiro de Trânsito.
- B) Ao trânsito brasileiro de modo geral.
- C) À atitude de Cebolinha: beber suco e estragar o controle remoto.
- D) Ao fato de não poder brincar mais.

30. No primeiro quadrinho, ao utilizar “TUM”, o quadrinista buscou como recurso

- A) uma metáfora - figura de linguagem em que se verifica uma comparação implícita, isto é, sem conjunção ou locução conjuntiva comparativa.
- B) uma hipérbole- utilizada para passar uma ideia de intensidade por meio de expressões exageradas intencionalmente.
- C) uma onomatopeia - reproduz sons ou palavras que imitam os sons naturais, quer sejam de objetos, de pessoas ou de animais.

D) uma aliteração - repetição de sons das consoantes ou sílabas.

Respostas

1. Alternativa A. Obrigatoriedade, pois obriga que se obedeça a referida Lei.
2. Alternativa B. O pronome “los” da forma lhe + os (pronome oblíquo) se refere ao ECA, e, no texto da lei às crianças e aos adolescentes.
3. O pronome “toda” no verso acompanha a palavra criança generalizando, pois aponta que não haverá distinção, todas devem ser protegidas e, no caso do texto, se refere às crianças do “mundo”.
4. A criança, como todo cidadão, é um ser de direitos e devem ser garantidos por lei. A elas deve ser dado o direito a ser feliz e exercer plenamente sua cidadania, independente do tempo cronológico.
5. No Artigo 4º do ECA. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ... e à convivência familiar e comunitária”.
6. “Direito de perguntar... ter alguém pra responder” / “A criança tem direito até de ser diferente. E tem que ser bem aceita seja sadia ou doente” / “Tem direito à atenção/ Direito de não ter medos/Direito a livros e a pão/ Direito de ter brinquedos”.
7. Alternativa D. Art.19 ao direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.
8. Alternativa D. Se refere ao fato de conceder à criança o direito de expressar a “opinião e expressão”.
9. Alternativa A. “Ter segurança e estudar.”
10. Alternativa B. Rigidez.
11. Alvinho resolveu ir ao velho porão procurar uns patins; pegou uma lanterna; foi descendo as escadas; voltou aos berros.
12. No conto “A coisa” há uma narrativa construída em 3ª pessoa. Exemplo: “A casa do avô de Alvinho era uma dessas casas antigas, grandes, que têm dois andares e mais um velho porão, onde a família guarda tudo que ninguém sabe bem se quer ou não quer”. Outro exemplo “O Alvinho já estava roendo as unhas de tanto medo”.
13. O fato de Alvinho ir buscar o par de patins no porão da casa antiga e ter, supostamente, visto “uma coisa”.
14. O fato de as ações se desenrolarem na casa antiga, a presença de um porão, as escadas, ambiente escuro, tudo propicia o desenvolver da narrativa.
15. Alternativa B. A fala de uma personagem no discurso direto.
16. Alternativa D. “Foi descendo as escadas devagar, abrindo as janelas que encontrava.”
17. Alternativa B. Provocar emoções no leitor, envolvendo-o nas ações das personagens.
18. Alternativa A. fazer o neto descrever na existência de fantasmas.
19. Alternativa C. “a coisa” era um espelho que ela colocara no porão.
20. Alternativa B. Temia que ele atraísse um raio.
21. Segundo a lenda, o fruto surgiu após a morte do filho de um casal da tribo indígena Maués. A mãe, mesmo diante do sofrimento de perda, planta os olhos do filho e “uma nova planta cresceria dando saborosos frutos”.
22. Segundo a lenda, Jurupari sentia inveja do menino, pois esse se tomara “bonito, generoso e bom”.
23. Os verbos “passou” e “cresceu” estão estruturados no pretérito perfeito do modo indicativo, pois indicam uma ação já concluída no passado.
24. Para a índia, mãe do garoto, os trovões simbolizavam um aviso para que ela imortalizasse o filho. Resolveu, então, pedir aos índios que plantassem os olhos do garoto.
25. Alternativa C. Se transfigurou..

26. O texto lido tem por finalidade expor sobre o dia 25 de setembro como dia de comemoração nacional do trânsito, referindo-se a ao Código Brasileiro de Trânsito.
27. Com a implantação do código de trânsito, compete aos gestores tratar das questões de “infrações e atribuições dadas às instituições responsáveis pelo trânsito”.
28. Com a alteração na lei, os condutores que dirigirem alcoolizados ou sob efeitos de drogas serão penalizados por essas infrações.
29. Alternativa A. Ao Código de Trânsito Brasileiro.
30. Alternativa C. Uma onomatopeia - reproduz sons ou palavras que imitam os sons naturais, quer sejam de objetos, de pessoas ou de animais.

ANEXO IV

 	
LÍNGUA PORTUGUESA	TURMA: 7º ANO
AULA 18/2022	
4º PERÍODO DE AMPLIAÇÃO E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM	
NOME	UNIDADE ESCOLAR:

Olá, Professor (a)!!!

Chegamos ao 4º Período de Recomposição da Aprendizagem desse ano e vamos dedicar esse momento para rever as habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no 3º bimestre. Você pode inserir estas atividades no planejamento que preparou para este período.

Um bom trabalho!

Leia a carta de solicitação abaixo e responda às atividades propostas de 1 a 5.

Bertinópolis, 08 de setembro de 2022.

Excelentíssimo Senhor prefeito,

Me chamo Marcos e sou morador do setor Goialópolis há mais de 20 anos. Eu e toda a minha família fomos criados e crescemos no bairro. Sendo assim, posso afirmar ao senhor que conhecemos bem o local.

No início de 2022, foi iniciado uma obra de revitalização dos parques e mesmo sendo um projeto promissor tem trazido muitos transtornos para todos os moradores. Não há mais espaço de lazer e, isso, impede que os pais levem suas crianças e animais para um passeio no local. Antes, a área estava, realmente, desfalcada, mas tínhamos onde promover encontros familiares e entre os amigos

O meu pedido é muito simples: gostaria de solicitar a retomada das obras para que eu, minha família e meus colegas moradores possamos desfrutar de um espaço agradável, como vários outros locais da cidade. Sabemos que isso não depende apenas de Vossa Excelência, mas conto com seu empenho para atender meu pedido.

Gostaria de ressaltar que é uma obra importante para a cidade e acredito que com um bom planejamento ela possa ser concluída em pouco tempo. Confiamos em sua capacidade.

Atenciosamente,

Marcos Antônio Oliveira (Texto da autora)

1. Qual foi o objetivo da carta escrita?

2. Quais são as estratégias persuasivas utilizadas por Marcos para defender sua ideia?

3. O local e a data são marcas estruturais do gênero lido. Identifique no texto esses elementos.

4. A quem Marcos se dirige? E como se classifica esse elemento estrutural?

5. A linguagem utilizada pelo remetente da carta é adequada ao contexto? Explique.

Leia a outra carta de reclamação abaixo e responda às atividades 6 a 10.

Goiânia, 09 de setembro de 2022.

Ao representante de vendas da loja Esportes Total,

Meu nome é Sabrina de Freitas, inscrito no CPF sob o nº 228.942.618-94, venho manifestar minha insatisfação acerca do atraso de entrega do pedido nº 3246 (um par de patins profissional), marca Variant Plus. A compra foi realizada no dia 04 de agosto de 2022.

A entrega estava prevista para o dia 17 de agosto de 2022 e até o momento ainda não o recebi. Portanto, informo que caso o pedido não seja entregue até o dia 15 de setembro de 2022, considerarei a compra cancelada, solicitando desde já a restituição dos valores pagos.

Aguardo uma resposta para esta reclamação,

Sabrina de Freitas (Texto da autora)

6. Qual a finalidade do texto?

- A) Cobrar soluções para não atrasar mais nenhum tipo de produto.
- B) Reclamar do atraso de uma entrega de patins, marca Variant Plus.
- C) Apresentar argumentos e opinião sobre um fato isolado.
- D) Narrar sobre um acontecimento desastroso na empresa Esportes Total.

7. No trecho: "... venho **manifestar** minha insatisfação...", a palavra destacada pode ser substituída por outra, sem prejuízos em

- A) devolver.
- B) declarar.
- C) explicar.
- D) aborrecer.

8. Segundo o texto,

- A) Sabrina está decidida a não ficar mais com o produto pedido, caso não chegue até 15 de setembro de 2022.
- B) apesar do desgosto, Sabrina proporciona uma oportunidade à loja e diz que vai aguardar por tempo indeterminado.
- C) a loja se prontificou a entregar o produto ao consumidor na data prevista.
- D) Sabrina fará uma reclamação formal da loja, junto as autoridades competentes.

9. Escreva o argumento utilizado pelo remetente para mostrar à empresa que seu desagrado realmente é fundamentado em fatos.

10. Ao construir o vocativo “Ao representante de vendas da loja Esportes Total” a autora se refere de forma específica ou generalizada? Explique.

Leia o poema abaixo para responder às atividades 11 a 15.

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?



Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/c7/1c/f2/c71cf2d8b52c0a2eaae8e1da497d774.jpg> Acesso em 08 de setembro de 2022.

11. De acordo com o texto lido, o que é a poesia?

12. No poema, o autor nos faz um convite. Qual é?

13. Qual a comparação feita entre as palavras e os brinquedos?

14. O verbo “brincar” no texto, sugere a ideia de que

- A) há um distanciamento entre a poesia e as brincadeiras infantis.
- B) há uma aproximação entre o fazer poesia e as brincadeiras infantis.
- C) há uma recusa do poeta ao comparar o fazer poético com os brinquedos.

D) há uma dedução de que se a criança gosta de brincar saberá fazer poesia.

15. Qual o sentido da palavra “novo” no verso “... como cada dia/ que é sempre um novo dia”?

- A) Começo.
- B) Final.
- C) Recomeço.
- D) Renovado.

Leia o soneto abaixo para responder às atividades 16 a 20.

SONETO DE ANIVERSÁRIO

Passem-se dias, horas, meses, anos
 Amadureçam as ilusões da vida
 Prossiga ela sempre dividida
 Entre compensações e desenganos.

Faça-se a carne mais envilecida
 Diminuem os bens, cresçam os danos
 Vença o ideal de andar caminhos planos
 Melhor que levar tudo de vencida.

Queira-se antes ventura que aventura
 À medida que a têmpora embranquece
 E fica tenra a fibra que era dura.

E eu te direi: amiga minha, esquece...
 Que grande é este amor meu de criatura
 Que vê envelhecer e não envelhece.

(Vinícius de Moraes, Rio de Janeiro, 1954)

Disponível em <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-de-aniversario> Acesso em 08 de setembro de 2022.

16. O soneto de aniversário de Vinícius de Moraes marca a posição do eu no texto e nele estabelece uma reflexão sobre o quê?

17. O “eu”, no texto, traz ao leitor uma reflexão entre passado e futuro. Isso marca um jogo de oposição. Identifique um verso que confirme isso.

18. No texto lido há uma organização poética com rimas. Identifique as rimas que estruturam a primeira estrofe.

19. O soneto, no verso: “**Queira-se antes ventura que aventura**”, apresenta palavras muito parecidas na grafia (escrita), mas com significados diferentes. Qual sentido elas expressam?

- A) Fortuna e sorte.

B) Azar e fortuna.

C) Sorte e perigo.

D) Tristeza e alegria.

20. Releia o verso “Vença o ideal de andar caminhos **planos**”. Qual é o sentido da palavra destacada?

A) Retos.

C) Semelhantes.

B) Tortos.

D) Altos.

Leia o poema visual abaixo para responder à atividade 21.



Augusto de Campos (1966)

Disponível em <https://www.culturagenial.com/o-que-e-um-poema-visual-exemplos/> Acesso em 09/09/2022.

21. No poema, há um jogo de palavras opostas. Quais são e qual sentido elas sugerem?

Leia o cordel abaixo para responder às atividades 22 a 25.

Nordestino, sim, Nordestinado, não

Nunca diga nordestino
Que Deus lhe deu um destino
Causador do padecer,
Nunca diga que é o pecado
Que lhe deixa fracassado
Sem condição de viver.

Não guarde no pensamento
Que estamos no sofrimento
É pagando o que devemos.
A Providência Divina
Não nos deu a triste sina
De sofrer o que sofremos.

Deus o autor da criação
Nos dotou com a razão
Bem livres de preconceitos,
Mas os ingratos da terra
Com opressão e com guerra
Negam os nossos direitos.

Não é Deus que nos castiga,
Nem é a seca que obriga



Sofremos dura sentença,
 Não somos nordestinados,
 Nós somos injustiçados
 Tratados com indiferença.
 Sofremos em nossa vida
 Uma batalha renhida
 Do irmão contra o irmão,
 Nós somos injustiçados,
 Nordestinos explorados,
 Mas nordestinados, não.

Há muita gente que chora
 Vagando de estrada afora
 Sem terra, sem lar, sem pão,
 Crianças esfarrapadas,
 Famintas escaveiradas
 Morrendo de inanição.

Sofre o neto, o filho e o pai,
 Para onde o pobre vai
 Sempre encontra o mesmo mal,
 Esta miséria campeia
 Desde a cidade à aldeia
 Do sertão à capital.

Aqueles pobres mendigos
 Vão à procura de abrigos
 Cheios de necessidades,
 Nesta miséria tamanha
 Se acabam na terra estranha
 Sofrendo fome e saudade. [...]

ASSARÉ, Patativa do. *Ispinho e fulô*. São Paulo: Hedra, 2005. p. 38-41.

Imagem disponível em: <https://mensagens.culturamix.com/blog/wp-content/uploads/2012/09/245fbc1be7163e38af4de33dcee44c1b652.jpg> Acesso em 09 de set. de 2022.

Disponível em <https://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2016/11/atividade-de-interpretacao-com-poema-de.html> Acesso em 09 de set. de 2022.

22. Qual é o tema abordado no texto?

23. No título do poema de Cordel, há um jogo de sentido entre as palavras "Nordestino" e "Nordestinado". Explique considerando o contexto.

24. Há no poema uma construção da vida do homem do Nordeste. Qual é essa construção?

25. Ao ler o poema, percebe-se que a melodia é construída através dos versos e a presença de rimas. Explique como isso ocorre.

26. Qual das alternativas abaixo há presença de um adjetivo que construiu rima com substantivo?

- A) “Padecer” e “viver”.
- B) “Pensamento” e “sofrimento”.
- C) “Criação” e “Razão”.
- D) “Nordestino” e “destino”.

27. Releia os versos “Sofremos dura **sentença**,/Não somos **nordestinados**/ Nós somos **injustiçados**/ Tratados com **indiferença**”, as palavras destacadas apresentam uma combinação sonora marcando

- A) a construção de rimas intercaladas ABBA.
- B) a construção de rimas cruzadas ABAB.
- C) a construção de rimas encadeadas ABAC.
- D) a construção de rimas misturadas.

28. No verso “Sofremos uma batalha **renhida**”, a palavra destacada pode ser substituída sem alteração de sentido por

- A) fácil.
- B) intensa.
- C) esperada.
- D) tranquila.

29. No texto lido, há marcas de um discurso

- A) em primeira pessoa do singular “eu” para marcar a individualidade de pensamento.
- B) em terceira pessoa do plural “ele” para marcar a generalidade.
- C) em primeira pessoa do singular “nós” para marcar a objetividade do texto.
- D) em primeira pessoa do plural “nós” para marcar a subjetividade dos sujeito no texto.

30. No verso “Sofre o neto, o filho e o pai” sugere a ideia de

- A) uma vida marcada pelo saudosismo de uma geração para outra.
- B) uma vida que é sustentada pelo vínculo familiar.
- C) uma vida que é marcada pelo sofrimento de todos os membros da família.
- D) uma vida que é marcada pela insatisfação de um familiar com outro.

Respostas

1. A carta foi escrita com o objetivo de solicitar ao prefeito da cidade de que termine as obras iniciadas no parque do setor onde mora o remetente/locutor.
2. Marcos aponta que a obra se trata de um projeto promissor e necessário, porém pela demora em finalizá-la está trazendo muitos transtornos aos moradores.
3. Local: Bertinópolis; data: 08 de setembro de 2022.
4. Marcos se dirige ao prefeito da cidade de Bertinópolis. Trata-se do uso de um vocativo.
5. Marcos utiliza a linguagem padrão para se dirigir ao prefeito da cidade, há uma predominância do registro formal, fato que se confirma, principalmente, no uso do pronome de tratamento “Vossa Excelência”.
6. Alternativa B) Reclamar do atraso de uma entrega de patins, marca Variant Plus.

7. Alternativa B) declarar.
8. Alternativa A) Sabrina está decidida a não ficar mais com o produto pedido, caso não chegue até 15 de setembro de 2022.
9. A remetente da carta argumenta que a entrega dos patins estava prevista para o dia 17 de agosto, sendo que até o dia 09 de setembro não havia recebido a encomenda.
10. Ao se referir ao representante de vendas da loja, Sabrina especifica o destinatário, uma vez que utiliza hierarquicamente o responsável pelas vendas do local.
11. Segundo o texto, a poesia é uma forma que se tem de “brincar com as palavras”.
12. O autor propõe que o leitor brinque com as palavras, assim como com os objetos infantis.
13. Conforme o poema, as palavras quanto mais usadas são se tornam novas, pois adquirem novos significados, já os brinquedos envelhecem.
14. Alternativa B) há uma aproximação entre o fazer poesia e as brincadeiras infantis.
15. Alternativa D) Renovado.
16. Há, no soneto, um “eu” que reflete sobre suas experiências “Passem-se dias, horas, meses, anos/ Amadureçam as ilusões da vida”.
17. “Que vê envelhecer e não envelhece”.
18. Observa-se na primeira estrofe a composição de rimas intercaladas.
- | | |
|---|---|
| Passem-se dias, horas, meses, anos | A |
| Amadureçam as ilusões da vida | B |
| Prossiga ela sempre dividida | B |
| Entre compensações e desenganos . | A |
19. Alternativa C) Sorte e perigo.
20. Alternativa A) Retos.
21. É visto a palavra “lixo” escrita com a palavra “luxo”, sugerindo que há na sociedade uma busca constante pelo luxo e que é aqui considerado um lixo.
22. O texto aborda as dificuldades vivenciadas pelo povo nordestino e o preconceito a que estão submetidos.
23. A palavra “nordestino” é referente ao lugar, isto é, aquele que nasce no Nordeste; já a palavra “nordestinado” é construída a partir das bases nordestino + destinado, sugerindo a sina de sofrimento daquele que nasce no Nordeste.
24. Há no poema, um tom de denúncia e a negação que marca a vida do sertanejo nordestino. Uma vida marcada por luta e sofrimento e que a eles são negados direitos mínimos de uma vida mais digna.
25. A organização dos versos e rimas promove uma melodia que aproxima o poema de Cordel da canção, da letra de música e, com isso, favorece a memorização.
26. Alternativa D) “Nordestino” e “destino”.
27. Alternativa A) a construção de rimas intercaladas ABBA.
28. Alternativa B) intensa.
29. Alternativa D) em primeira pessoa do plural “nós” para marcar a subjetividade dos sujeito no texto.
30. Alternativa C) uma vida que é marcada pelo sofrimento de todos os membros da família.

ANEXO V

SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Geografia – 9º ano

Habilidade: (EF09GE01-B) Se reconhecer dentro do processo de globalização como agente ativo desse processo.

Objeto de conhecimento: Globalização e mundialização



Aula 06 Globalização e Mundialização

A globalização corresponde a um processo dinâmico de interação entre as nações, proporcionado pelos progressos técnicos dos meios de transportes e telecomunicações, com destaque para os avanços informacionais das últimas décadas.



Meios de transporte e os fluxos da globalização:

- O processo de globalização intensificou os fluxos de pessoas, mercadorias, informações e capital

Evolução dos meios de transporte		
Período	Transporte	Velocidade
1500 – 1840	Barcos a velas e veículos puxados a cavalo	16 km/h
1850 – 1930	Locomotivas e barcos a vapor	25 a 100 km/h
a partir de 1950	Aviões com hélices	480 a 640 km/h
a partir de 1960	Aviões de passageiros e Jatos	800 a 1.120km/h



TECNOLOGIAS

- Atualmente os avanços tecnológicos nos deixam cada vez mais próximos, seja pela internet ou pela velocidade dos meios de transporte que “encurtam” as distâncias e facilitam os deslocamentos.



<https://massind.br/infraestrutura-de-transporte/>



- Muito provavelmente você já comprou algum produto fabricado na China, Taiwan, Indonésia, entre outros. Essa maior integração global que vivenciamos cotidianamente é possível de ser explicada pela globalização.
- Essa era informacional traz uma integração positiva do conhecimento, na qual é possível estudar e conhecer hábitos culturais diversos (músicas, vestimentas, alimentações, línguas, técnicas, obras literárias, obras cinematográficas) de todo o mundo.



<https://viciatoloblog.wordpress.com/2017/03/03/a-questao-da-globalizacao/>



Cultura e Globalização

Já se fantasiou no Halloween e brincou de doces ou travessuras?

O Halloween é uma festa típica na América do Norte que passou a ser comemorada em diversos lugares, como no Brasil. Esse é um exemplo da globalização cultural.



<https://globo.com/brasil/abc/brasil-e-tudo-halloween>



REFERÊNCIAS:

- Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/geral/audio/2017-09/historia-hoje-publicada-ha-53-anos-primeira-historia-em-quadrinhos-com-mafalda/> acesso em 15 de mar. 2022.
- Disponível em: <https://www.1canalroad.com/app-jogos-k.html>
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/veja-dicas-de-seguranca-do-inmetro-para-comemoracoes-de-halloween> acesso em 15 de mar. 2022.



Ronaldo Ramos Caindo
Governador do Estado de Goiás

Lincoln Graziani Pereira da Rocha
Vice-governador

Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira
Secretária de Estado da Educação

Selma de Oliveira Bastos Pires
Subsecretária de Governança Educacional

Giselle Pereira Campos Faria
Superintendente de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Gerência de Produção de Material para o Ensino Fundamental
Alessandra Oliveira de Almeida
Katiúscia Neves Almeida

Alan Alves Ferreira
Declyé Rezende de Faria Sodré
Fagner Barbosa Ribeiro
Lívio de Castro Pereira
Mária Magda Ribeiro
Mileidy Pereira Moraes
Sandra de Mesquita

Ceciliana de Rose Cintra Lagares
Fábio Rodrigues Lucena
Jéssyka Priscilla Rodrigues Cruvinel
Luiz Felipe Ferreira de Moraes
Marlene Aparecida da Silva Faria
Fátima Garcia Santana Rossi
Wanessa Santos Silva

SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação

