

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
FACULDADE SERRA DA MESA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA:  
A VISÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
E DE LÍDERES RELIGIOSOS**

**CIRLENE PEREIRA DOS REIS ALMEIDA**

**GOIÂNIA-GO  
2023**

**CIRLENE PEREIRA DOS REIS ALMEIDA**

**FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA:  
A VISÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
E DE LÍDERES RELIGIOSOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dr.<sup>a</sup> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

**Área de Concentração:** Educação e Sociedade

**GOIÂNIA-GO  
2023**

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

A447f Almeida, Cirlene Pereira dos Reis  
Finalidades educativas da escola : a visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de líderes religiosos / Cirlene Pereira dos Reis Almeida. -- 2023.  
327 f.: il.  
  
Texto em português, com resumo em inglês.  
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.  
Inclui referências: f. 276-295.  
  
1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Líderes religiosos. 4. Escolas públicas. I. Freitas, Raquel A. Marra da Madeira - (Raquel Aparecida Marra da Madeira) - 1961-. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 31/03/2023. III. Título.  
CDU: Ed. 2007 -- 37.013(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPGSS  
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

**FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA: A VISÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E DE LÍDERES RELIGIOSOS**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,  
aprovada em 31 de março de 2023.

**CIRLENE PEREIRA DOS REIS ALMEIDA**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Presidente)

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás

Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / Faculdade de Inhumas

Prof. Dr. André Luiz Araújo Cunha / IFGoião

Prof. Dr. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Fernanda Gomes Coelho Junqueira / Colégio Agostiniano Nossa Senhora de Fátima (Suplente)

*Dedico este trabalho aos meus filhos, José Roberto, Ana Lúcia e Marco Antônio, e aos meus netos Sofia e Lorenzo. Amo muito vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Início meu texto trazendo os vários significados imputados à palavra “agradecimento”: demonstrar gratidão; oferecer graças; reconhecer um bem feito por outra pessoa: agradecer um presente; agradecer uma graça adquirida<sup>1</sup>.

Proferidas de forma descontextualizada, são palavras estereis de significado, entretanto, quando ditas e analisadas a partir da historicidade, e das mediações que compuseram a subjetividade do sujeito (no caso, esse sujeito sou eu) são carregadas de sentidos que denotam emoção, verdade, sensibilidade, respeito. É nesse último contexto que se insere o meu discurso (discurso no sentido bakhtiniano)<sup>2</sup>.

Agradeço, inicialmente, a Deus por ter me permitido chegar até aqui. Certamente, Ele sabe não ter sido fácil, como sabe também não ter sido fácil para ninguém que aceitou esse desafio. Para mim, galgar mais esse passo tem um sentido extremamente especial. Em meio a uma vida difícil, de muitas perdas familiares, dificuldades econômicas, trabalho em excesso, medo de fracassar, lá estava eu, acreditando que o estudo ajudaria a mudar minha trajetória de vida. É interessante como me identifiquei com o materialismo histórico-dialético, sou cheia de contradições e, ao mesmo tempo, capaz de me regenerar, de me desconstruir, para me construir novamente ou de me movimentar para vislumbrar a mudança.

Aos meus pais, Antônio Pereira Farinha (*In memoriam*) e Sebastiana da Costa Farinha (*In memoriam*), por tudo o que me ensinaram em relação à ética, respeito ao próximo, amor fraternal e por, sempre, acreditarem em mim, no meu potencial. Minha mãe sempre dizia “Filha, vá, nunca desista de nada, logo tudo muda” E olha que ela só sabia desenhar o nome e, como ninguém, sabia também que a vida é um eterno vir a ser. A fala de minha mãe sempre me remetia ao Poema de Sete faces de Drummond<sup>3</sup> e cujos versos diziam assim

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/agradeceremo/>. Acesso em: fev. de 2023.

<sup>2</sup> Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo não esteve sozinho. Foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938). Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>. Acesso em: 23 de fev. de 2023.

<sup>3</sup> Carlos Drummond de Andrade é considerado um dos maiores poetas brasileiros do século XX e pertenceu à segunda geração do Modernismo brasileiro. Nasceu em Itabira de Mato Dentro, Minas Gerais em 31 de outubro de 1902, interior de Minas Gerais. O “Poema de Sete Faces”, de autoria de Drummond, foi publicado na obra *Alguma poesia* (1930), o poema versa sobre os sentimentos de inadequação e solidão do sujeito, temáticas frequentes na obra de Drummond.

“Quando nasci, um anjo torto/ Desses que vivem na sombra/ Disse: Vai, Carlos, ser gauche na vida”.

Aos meus três filhos, José Roberto de Almeida Júnior, Ana Lúcia Pereira de Almeida e Marco Antônio Pereira de Almeida. Todos com nomes de santo (rsrs). Cada um deles, dentro das suas possibilidades, sempre me deram força e amparo, porque fazer um doutorado é um ato de coragem que envolve não apenas quem o faz, mas também todos aqueles que estão ao nosso redor e que, de alguma forma, se encontram inseridos no nosso contexto diário. É um trabalho feito a várias mãos, mesmo que indiretamente. A vocês três, o meu amor incondicional, pois como digo e escrevo sempre “Vocês são os três amores de Cirlene”.

Aos meus netos, Sofia Yumi Hayakawa de Almeida e Lorenzo Barreira de Almeida. Conquanto meu tempo seja bastante escasso, já que têm uma avó meio moderna, que gosta de trabalhar e estudar muito, amo demais vocês dois e espero que, concomitantemente, ao crescimento físico, cresçam também no amor, no respeito ao próximo, na ética, na honestidade e no amor aos livros.

À minha orientadora, professora Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pela paciência, pelo zelo e cuidado que sempre teve comigo, durante minhas orientações. Obrigada pelas conversas de incentivo e força para eu não desistir do doutorado quando em minha cabeça essa me parecia a única saída. Vou citar essa frase, embora saiba já ter virado clichê, mas preciso fazê-lo, pois é o que penso sobre Raquel “Quando eu crescer quero ser igual a você” (Não sei quem é o autor). Quero ser forte, mas humana, impor-me, mas com respeito, corrigir e ensinar, mas sempre respeitando as dificuldades do outro, falar o que deve ser dito, mas com uma docilidade de fazer inveja. Assim é você, minha lindeza de professora.

Ao professor Dr. José Carlos Libâneo que, com erudição e sabedoria, colaborou enormemente na produção da minha tese. Obrigada pelas sugestões dadas, pelos puxões de orelha. Não vou negar que, no dia da qualificação, fiquei muito triste, não pelas sugestões que você me deu, mas por sentir que eu não havia ainda atingido o conhecimento necessário que uma tese de doutorado exige, no entanto, depois percebi que você tinha razão, inclusive em me indicar algumas leituras de apoio como Jessé de Souza e Claude Lessard. Não sei se consegui atingir o grau de qualidade e exigência desse professor maravilhoso, mas juro que tentei. E olha que isso é uma responsabilidade muito grande.

À professora Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, pelas contribuições em relação à minha tese e por estar sempre disposta a me ajudar quando, por diversas vezes,

recorri a ela para tirar dúvidas sobre uma série de aspectos envolvendo a minha pesquisa. Professora, não sei se consegui atender ao seu grau de exigência, mas busquei, ao menos, me aproximar, pois equiparar é difícil.

Aos professores avaliadores da minha Banca de doutorado: Prof. Dr. José Carlos Libâneo, Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, Prof. Dr. André Luiz Araújo Cunha. Obrigada pela disponibilidade na leitura e avaliação do meu trabalho.

Aos professores que estiveram comigo, ministrando as disciplinas concernentes ao doutorado: Aldimar Jacinto Duarte, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Edmilson Ferreira Marques, José Carlos Libâneo, Raquel Aparecida Marra de Madeira Freitas, Romilson Martins Siqueira, Cláudia Valente Cavalcante, Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita. Saibam que tenho muito apreço por vocês. Sou daquelas alunas que, ainda, admira e respeita muitíssimo todos aqueles que escolheram a profissão docente e que a exercem com afinco e exímia competência. Obrigada por tudo.

Aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e líderes religiosos dos quatro municípios goianos onde os dados foram coletados: Goiânia, Rio verde, Inhumas e Hidrolândia. As contribuições de vocês foram de grande valia para a minha pesquisa.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Teoria Histórico-cultural e Práticas pedagógicas da PUC- Goiás.

Aos meus irmãos, Salaciel Inácio Pereira, Antônio João Pereira, Divina Maria Pereira e Geraldo Maurício Pereira Farinha. Amo cada um de vocês nas suas especificidades. É amor além da vida.

À professora Roseny Aparecida Vieira Pontes, pró-reitora do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste, uma das instituições onde trabalho atualmente, pelo carinho, respeito e, principalmente, pela força que me deu, inclusive, muitas vezes, me liberando do trabalho presencial para que eu pudesse me dedicar à tese, já que meu tempo para fazê-la era quase inexistente. Obrigada, por tudo, Roseny.

À professora Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos, coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Uruaçu, outra instituição onde presto serviço. Obrigada por me substituir e me liberar algumas vezes para que eu pudesse dar conta da minha tese a contento. Jamais me esquecerei desse apoio.

A todos os colegas do doutorado, em especial, ao Daniel de Oliveira, Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite, Edna Liberato Vieira Guimarães, Laís Lima Nabuco



Araújo e Maria José Alves de Araújo Borges, pelo apoio de sempre. Todas as conversas que tivemos foram de grande relevância para eu continuar no doutorado, obrigada por me ouvirem, por me encorajarem a seguir em frente. Sou eternamente grata a vocês.

Ao meu amigo de todas as horas, Anderson Custódio da Silva, obrigada por me ouvir quando a angústia tomava conta de meu ser. Obrigada pela força, pelo carinho e respeito que sempre teve comigo.

Ao meu inesquecível, mais que amigo, Gerry Pereira Sá (*In memoriam*), por sempre acreditar no meu potencial e torcer, incondicionalmente, para o meu sucesso pessoal e profissional. A você a minha eterna gratidão.

Aos meus professores de toda uma vida, José Alves França (*In memoriam*), Ivandir Medeiros da Silva, Marilene Pereira Arantes, Dinorah Almerinda da Silva, Valdeci Pereira Abrão, Dionísio Ferreira Coelho, Dinah Alves Pedroso (*In memoriam*), Marlene Pereira de Fátima (*In memoriam*), Salaciel Inácio Pereira, Vilma Afonso da Luz, Maria de Aquino Ferreira, Luiz de Lima Neiva (*In Memoriam*), Marilene Pereira Arantes, Antônio Mariano de Oliveira, o nosso eterno “Batatinha” (*In memoriam*). Muito do que sei e sou, devo a vocês.

À minha amiga Angelina Carlos Costa pela disponibilidade constante em me ajudar na construção do trabalho. Obrigada pelo carinho e atenção, obrigada por compartilhar comigo materiais para minha pesquisa, pelas *lives* que fez para me ajudar a entender melhor sobre o tema trabalhado, já que era bem parecido com o tema que você desenvolveu na sua dissertação de mestrado. Verdadeiramente, obrigada.

Ao meu amigo inesquecível, Pedro José Santos pelo apoio, carinho e paciência que sempre teve comigo. Você mora no meu coração, tenha certeza disso.

A minha amiga Maria de Jesus Miranda Tavares por acreditar em meu potencial e me incentivar sempre. Saiba que suas palavras muito me encorajaram para eu chegar até aqui. Tenho muito orgulho de ser sua amiga.

À Secretaria de Educação de Valparaíso de Goiás, na pessoa da professora Rudilene Farias Nobre, pelo apoio dado quando me concedeu licença para que eu pudesse cursar o doutorado e por estar sempre disponível em me ajudar.

A todos da minha querida e amada cidade natal: São Francisco de Goiás.

*A linguagem é polissêmica requer interpretação em fatores linguísticos e extralinguísticos. Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações. Vygotsky*

## RESUMO

### **FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA: A VISÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE LÍDERES RELIGIOSOS.**

ALMEIDA, Cirlene Pereira dos Reis. 2023 p. 327. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás 2023.

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. As finalidades educativas envolvem interesses ideológicos, políticos e culturais e são componente relevante na elaboração de políticas educacionais. Ao abordar a questão das finalidades educativas da educação escolar, seu foco recai sobre a visão que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e líderes religiosos apresentam sobre finalidades educativas da escola e escola pública boa. Parte-se do entendimento, em todas as dimensões da escola, do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos. As finalidades educativas da educação escolar têm sido objeto de discussão e de tomadas de posição pelos vários segmentos da sociedade, não se restringindo apenas aos que atuam na escola. Nesta pesquisa, optou-se por analisar a visão de dois segmentos: professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e líderes religiosos. O objetivo geral da pesquisa foi analisar, a partir das visões expressas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de líderes religiosos, que finalidades educativas esses agentes atribuem à escola e o que consideram ser uma escola pública boa. Os objetivos específicos foram: distinguir as concepções de finalidades educativas expressas por professores e por líderes religiosos, analisando possíveis convergências e divergências; analisar a visão sobre o que é uma boa escola pública presente nas ideias por eles expressas; identificar os significados e sentidos presentes nas ideias expressas e contrastá-los com a caracterização sociocultural dos professores e dos líderes religiosos; cotejar as ideias expressas pelos professores e pelos líderes religiosos, analisando possíveis diferenças e aproximações. A pesquisa foi do tipo descritivo-exploratório, de natureza predominantemente qualitativa, realizada com participantes de quatro cidades goianas, sendo 37 professores dos anos iniciais de escolas públicas municipais e 11 líderes religiosos da comunidade no entorno dessas escolas. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista. A análise dos questionários revelou serem as finalidades educativas da escola praticamente as mesmas no tocante aos dois grupos, já que ambos colocam como primeira finalidade formar um cidadão crítico e reflexivo e, como segunda, preparar o aluno para o mercado de trabalho. Quanto às entrevistas, professores e líderes religiosos expressaram opiniões mais destoantes. Os professores veem como finalidades da escola socializar, valores, conhecimentos acumulados, integrar, ensinar bem os conteúdos, o que coaduna com algumas das concepções de finalidades educativas da escola expressas por um pequeno número de líderes religiosos, já que boa parte desse grupo vê como finalidades educativas da escola o preparo para o mercado de trabalho, o ensino de valores morais, desvinculados de qualquer tipo de ideologia, o amor à pátria etc. Houve, nos sentidos e significados expressos pelos dois segmentos similaridades, divergências e complementaridade, evidenciando uma contradição entre o que pensam e acreditam em relação à educação escolar pública. Ao contrastar as ideias dos dois segmentos com sua caracterização sociocultural, verificou-se que suas ideias sobre finalidades educativas e escola boa possuem tanto aproximações quanto diferenças, convergências e divergências, sendo que os líderes religiosos divergem de modo mais incisivo, principalmente, no que concerne ao que a escola deve ou não ensinar. Conclui-se haver entre professores e líderes religiosos diferentes concepções sobre as finalidades educativas da escola o que, consequentemente, implica também no entendimento acerca do que é uma escola boa, já que essas ideias estão imbricadas.

**Palavras-chave:** finalidades educativas; escola boa; educação e desenvolvimento humano; professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; líderes religiosos.

## ABSTRACT

### **SCHOOL'S EDUCATIONAL PURPOSES: THE VISION OF TEACHERS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AND RELIGIOUS LEADERS.**

ALMEIDA, Cirlene Pereira dos Reis. 2023 p . 327. Thesis (Doctorate in Education). Pontifical Catholic University of Goiás, Goiás 2023.

This research is linked to the Theories of Education and Pedagogical Processes Research Line, of the Graduate Program in Education at PUC Goiás. The educational purposes involve ideological, political and cultural interests and are a relevant component in the educational policies elaboration. When addressing the question of the educational purposes of school education, its focus falls on the vision that teachers of the early years of Elementary School and religious leaders have about the educational purposes of school and good public school. It starts with understanding, in all dimensions of the school, the work of teachers and student learning. The educational purposes of school education have been the subject of discussion and positions taken by various segments of society, not restricted to those who work at school. In this research, we chose to analyze the view of two segments: teachers in the early years of Elementary School and religious leaders. The general objective of the research was to analyze, based on the views expressed by teachers in the early years of elementary school and religious leaders, what educational purposes these agents attribute to the school and what they consider to be a good public school. The specific objectives were: to distinguish the conceptions of educational purposes expressed by teachers and religious leaders, analyzing possible convergences and divergences; analyze the vision of what a good public school is present in the ideas expressed by them; identify the meanings and senses present in the expressed ideas and contrast them with the sociocultural characterization of teachers and religious leaders; compare the ideas expressed by teachers and religious leaders, analyzing possible differences and similarities. The research was of the descriptive-exploratory type, of a predominantly qualitative nature, carried out with participants from four cities in Goiás, 37 teachers from the early years of municipal public schools and 11 religious leaders from the community surrounding these schools. Data were collected through questionnaire and interview. The analysis of the questionnaires revealed that the educational purposes of the school were practically the same with regard to the two groups, since both put the first purpose of forming a critical and reflective citizen and, the second, preparing the student for the job market. As for the interviews, teachers and religious leaders expressed more divergent opinions. Teachers see socializing, values, accumulated knowledge, integrating, teaching contents well as the school's purposes, which is consistent with some of the conceptions of the school's educational purposes expressed by a small number of religious leaders, since a large part of this group sees how educational purposes of the school preparing for the job market, teaching moral values, unlinked to any kind of ideology, love of country, etc. There were, in the senses and meanings expressed by the two segments, similarities, divergences and complementarities, evidencing a contradiction between what they think and believe in relation to public school education. By contrasting the ideas of the two segments with their sociocultural characterization, it was found that their ideas about educational purposes and a good school have both similarities and differences, convergences and divergences, and religious leaders diverge more incisively, especially with regard to what the school should or should not teach. It is concluded that there are different conceptions between teachers and religious leaders about the educational purposes of the school, which, consequently, also implies the understanding of what a good school is, since these ideas are intertwined.

**Keywords** : educational purposes; good school; education and human development; teachers in the early years of elementary school; religious leaders.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 .....	32
FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS .....	32
1.1 Finalidades Educativas da Educação Escolar: Visões Multifacetadas .....	32
1.2 As Finalidades e os Objetivos da Educação Escolar do Século XXI e a Influência dos Organismos Internacionais.....	48
1.2.1 Os OIs e a educação brasileira: uma relação de imanência .....	59
1.2.1.1Influência dos OIs na CF de 1988, na LDBEN 9.394/96 e nos PCNs (1997) .....	61
1.2.1.2A educação brasileira no contexto dos OIs .....	66
1.3 O Tema Finalidades Educativas Escolares em Trabalhos Acadêmicos Nacionais.....	77
1.4 Sobre os Resultados e Contribuições da Pesquisa Bibliográfica e Documental: Aspectos Políticos e Ideológicos .....	90
CAPÍTULO 2 .....	93
O EMBATE NACIONAL SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA E CRITÉRIOS DE QUALIDADE.....	93
2.1Sobre o Conceito de Qualidade na Educação .....	93
2.2 A Hegemonia Neoliberal na Educação Nacional: BNCC e o Documento Referência do Estado de Goiás.....	104
2.2.1 Sobre a BNCC.....	104
2.2.2 O Documento Referência do Estado de Goiás e o processo de construção e implementação das DC-Goiás.....	114
2.2 As Visões Sociocríticas da Educação .....	124
2.3.1 Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.....	125
2.3.2 Pedagogia Libertadora .....	129
2.3.3 Teoria Curricular Crítica e Educação Intercultural.....	133
2.3.4 Teoria Histórico-Cultural.....	135
2.3.5 Teoria do Ensino Desenvolvimental formulada por V. V Davydov.....	141
2.4 Perspectiva da Pedagogia Religiosa Conservadora .....	144
2.5 A Visão Sociocrítica de Escola Boa .....	155

CAPÍTULO 3 .....	161
FINALIDADES EDUCATIVAS E ESCOLA PÚBLICA BOA NA VISÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS E DE LÍDERES RELIGIOSOS.....	161
3.1 O Percurso Metodológico .....	162
3.2 Sobre a Seleção dos Participantes e a Coleta dos Dados .....	165
3.3 Sobre a Organização dos Dados e Procedimentos de Análise .....	169
3.4 Apresentação dos Resultados a partir da Análise dos Questionários .....	171
3.4.1 Dimensões sociais, culturais e econômicas – Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e líderes religiosos.....	171
3.4.1.1 <i>Dimensão social</i> .....	172
3.4.1.2 <i>Dimensão cultural</i> .....	179
3.4.1.3 <i>Dimensão econômica</i> .....	193
3.4.2 Sobre o que é uma escola boa – Professores dos anos iniciais .....	213
3.5 Professores dos Anos Iniciais e Líderes Religiosos: a Correlação sobre Finalidades Educativas da Escola e escola pública boa .....	223
3.6 Sentidos e significados expressos por professores dos anos iniciais e por líderes religiosos sobre finalidades educativas escolares e a boa escola pública .....	227
3.6.1 Leitura flutuante e análise da transcrição das entrevistas .....	229
3.6.1.1 <i>Pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação</i> .....	230
3.6.1.1.1 <i>Análise e discussão dos significados e sentidos captados nas entrevistas – professores dos anos iniciais</i> .....	232
3.6.1.1.2 <i>Análise e discussão dos significados e sentidos captados nas entrevistas – Líderes Religiosos</i> .....	245
3.7 Diferenças e Aproximações na Visão de Professores dos Anos iniciais e de Líderes Religiosos sobre Finalidades Educativas e Escola Boa .....	257
3.8 Os Dilemas e Adversidades dos Professores em Relação as Suas Crenças Sobre Finalidades Educativas e Critérios de Qualidade.....	260
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	267
REFERÊNCIAS .....	275
APÊNDICES .....	294
APÊNDICE 1 – Instrumentos de coleta de dados do Eixo C (concepções de professores, futuros professores e formadores de professores).....	294
APÊNDICE 2 – Eixo C – Roteiro de entrevista com professores dos anos iniciais da rede pública municipal de educação de Goiânia.....	302



APÊNDICE 3 – Eixo D – Questionário - Concepções de agentes sociais não diretamente ligados à educação escolar .....	303
APÊNDICE 4 – Eixo D – Roteiros de entrevista com agentes sociais não diretamente ligados à educação escolar .....	310
APÊNDICE 5 – Finalidades educativas consideradas as mais importantes pelos líderes religiosos .....	315
APÊNDICE 6 – Finalidades educativas consideradas mais importantes pelos professores dos anos iniciais .....	316
APÊNDICE 7 – Professores Anos Iniciais - Respostas Sobre O Que é uma Escola Boa. 319	
APÊNDICE 8 – Professores dos Anos Iniciais, O Que a Escola Não Deve Ensinar? .....	322

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorias e finalidades educativas nos países do mundo e seus respectivos conteúdos.....	41
QUADRO 2 – Quantitativo de teses e dissertações defendidas entre 2010 a 2022, selecionadas conforme os termos da busca.....	79
QUADRO 3 – Quantitativo de teses e dissertações defendidas entre 2010 a 2022, selecionadas conforme palavras presentes no título. ....	79
QUADRO 4 – Quantitativo de teses e dissertações defendidas entre 2010 a 2022, selecionadas conforme a análise dos resumos. ....	80
QUADRO 5 – Teses (T) e dissertações (D) defendidas entre 2010 a 2022, com indicação de autoria, ano e instituição onde ocorreu a defesa. ....	80
QUADRO 6 – Projetos de Lei de cunho conservador/religioso que indicam interferência na oferta da educação .....	154
QUADRO 7 – Números gerais de participantes por Eixo- considerando os quatro municípios pesquisados.....	167
QUADRO 8 – Códigos de identificação dos professores.....	169
QUADRO 9 – Códigos de identificação dos Líderes Religiosos. ....	169
QUADRO 10 – Sexo- Professores .....	172
QUADRO 11 – Sexo – Líderes Religiosos .....	173
QUADRO 12 – Faixa Etária - Professores .....	173
QUADRO 13 -Faixa etária- Líderes Religiosos.....	175
QUADRO 14 – Autodeclaração - Professores .....	176
QUADRO 15 – Autodeclaração – Líderes Religiosos .....	178
QUADRO 16 – Religião -Professores.....	179
QUADRO 17 – Religião – Líderes Religiosos.....	180
QUADRO 18 – Rede social mais acompanhada – Professores.....	182
QUADRO 19 – Rede social mais acompanhada – Líderes Religiosos .....	184
QUADRO 20 – Estudou em instituição pública ou privada- Professores .....	185
QUADRO 21 – Em instituição pública ou privada- Líderes Religiosos.....	187
QUADRO 22 – Formação Superior - Professores.....	188
QUADRO 23 – Formação superior concluída- Líderes Religiosos .....	190
QUADRO 24 – Formação continuada- Professores.....	191
QUADRO 25 – Cursou Especialização- Líderes Religiosos.....	192
QUADRO 26 – Tipo de imóvel que mora- Professores .....	193
QUADRO 27 - Tipo de imóvel onde mora- Líderes Religiosos .....	194
QUADRO 28 – Quantidade de pessoas que residem no imóvel- Professores .....	194

QUADRO 29 – Pessoas residentes no imóvel- Líderes Religiosos .....	195
QUADRO 30 – Renda familiar total mensal- Professores .....	195
QUADRO 31 – Renda familiar mensal- Líderes Religiosos.....	196
QUADRO 33 – Responsabilidade pelo Sustento da família- Líderes Religiosos .....	199
QUADRO 34 – Número de dependentes financeiro - Professores .....	199
QUADRO 35 – Número de dependentes- Líderes Religiosos .....	200
QUADRO 36 – Participa de alguma entidade ou associação - Professores .....	201
QUADRO 37 – Participa de alguma entidade ou associação - Líderes Religiosos .....	202
QUADRO 38 – Finalidades Educativas consideradas mais importantes - Professores .....	204
QUADRO 39 – Finalidades Educativas consideradas mais importantes – Líderes Religiosos .....	207
QUADRO 40 – Cumprimento da finalidade educativa escolhida na questão anterior – Professores.....	210
QUADRO 41 – Cumprimento da finalidade escolhida na questão anterior - Líderes Religiosos. ....	211
QUADRO 42 – Sobre “O que é uma escola boa?”- Professores.....	213
QUADRO 43 – Sobre “O que é uma Escola boa?”- Líderes Religiosos .....	216
QUADRO 44 – Sobre “o que a escola NÃO deve ensinar?” .....	218
QUADRO 45 – Sobre “O que a escola NÃO deve ensinar?” Líderes Religiosos .....	221
QUADRO 46 – Núcleo de significação número 1 – Professores.....	232
QUADRO 47 – Núcleo de Significação número 2 – Professores .....	234
QUADRO 48 – Núcleo de significação número 3 – Professores.....	236
QUADRO 49 – Núcleo de significação número 4 – Professores.....	239
QUADRO 50 – Núcleo de Significação número 5 – Professores .....	242
QUADRO 51 – Núcleo de significação número 1 – Líderes religiosos.....	245
QUADRO 52 – Núcleo de significação número 2 – Líderes religiosos.....	248
QUADRO 53 – Núcleo de significação número 3 – Líderes religiosos.....	251
QUADRO 54 – Núcleo de significação número 4 – Líderes religiosos.....	254

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADA-Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem  
ADI- Ação Direta de Inconstitucionalidade  
AIF- Agência Internacional de Fomento  
ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ALENA sigla francesa para os acordos do Livre Comércio  
APEC- Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico  
ASEAN-Association of Southeast Asian Nations  
ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino  
ENADE- Exame Nacional de Desempenho do Estudante  
ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
BM – Banco Mundial  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior  
CDES- Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Federal  
CEMPRE- Cadastro Central de empresas  
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina  
CFI- Corporação Financeira Internacional  
CNPq.- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CRCIE- Cátedra de pesquisa do Canadá sobre a intervenção Educativa  
FASFIL-Associações sem Fins Lucrativos  
FEE- Finalidades Educativas Escolares  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
EPL- Estudantes pela Liberdade  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICSID- Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos  
IDEB- índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IEE- Instituto de Estudos Empresariais

IFHC- Instituto Fernando Henrique Cardoso  
IL- Instituto Liberal  
IMB- Instituto Ludwig Von Mises Brasil  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MARE- Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
MBL- Movimento Brasil Livre  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL- Mercado Comum do Sul  
NEBA- Necessidades Básicas da Aprendizagem  
OCDE - Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico  
OEA - Organização dos Estados Americanos  
OMS - Organização Mundial da Saúde  
ONU - Organização das Nações Unidas  
MIGA- Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais  
SINESPE- Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública  
ONG- Organização não governamental  
PGR- Procuradoria-Geral da República  
PHC Pedagogia Histórico-crítica  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PUC- Pontifícia Universidade Católica  
SEDUCE-Secretaria de Estado da Educação  
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SAEGO- Sistema de Avaliação do Estado de Goiás  
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TPE- Todos pela Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
WEBQDA - Software de Apoio à Análise de Dados Qualitativos

## INTRODUÇÃO

Todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: Para que servem as escolas? (YOUNG, 2007, p. 1288)

Este trabalho se propôs analisar as concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de líderes religiosos acerca das finalidades educativas escolares e sobre o que é uma escola pública boa, visto que essas temáticas vêm sendo, constantemente, discutidas por vários setores sociais, tanto em âmbito nacional como internacional, e apresentado grande dissenso quanto aos seus sentidos e significados. Lenoir explica que as finalidades educativas da escola denotam fortes indicadores que servem

[...] para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula (LENOIR, 2016, p. 24 ).

A depender do modo como são compreendidas, as finalidades educativas podem influenciar no campo da investigação das ciências humanas, especialmente, no campo da Educação. Isso é perceptível em setores da pesquisa educacional, nas associações científicas e profissionais, no meio institucional, onde se constata uma diversidade de opiniões sobre as finalidades, funções e formas de organização, gestão curricular e pedagógica das escolas. Enfim, essas visões tão desiguais geram significados muito difusos de “qualidade de ensino” e de formas de concretização do currículo e da pedagogia (YOUNG, 2016, 2007; LIBÂNEO, 2012, 2014).

Vários são os olhares, os significados e as concepções sobre as finalidades educativas da escola, como essa deve funcionar, quais objetivos deve abarcar e, conquanto o estabelecimento de finalidades da educação torne-se essencial no contexto neoliberal, é de suma importância perceber quão complexo é esse processo, bem como a existência de opiniões divergentes nos meios político, acadêmico, educacional, sindical, empresarial, quanto à significação e a função atribuídas a essas finalidades (ESQUIVEL *et al*, 2013).

No contexto atual, em que o modelo neoliberal se faz hegemônico, as finalidades educativas escolares mostram-se sob vários matizes, diferentes visões e interesses sociais, acarretando muitas disputas cujo objetivo maior é o de regular o campo social do poder em que estão implicadas as políticas educativas (APPLE, 2014).

O Banco Mundial, nesse cenário, tornou-se o principal agente, quanto ao percurso

tomado pela educação, posto que a inscreveu nas políticas de alívio da pobreza como forma de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir que traga a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isso, coloca a educação no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (LEHER, 1998, p.9).

O Banco Mundial transformou-se nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O Financiamento não é o único e o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (TORRES, 2001, p. 126).

Como visto acima, o BM tomou como missão a constante elaboração de relatórios técnicos sobre atividades educacionais nos países em desenvolvimento, tornando-se um referencial de pesquisa educacional de grande relevância no cenário global. Para alcançar esse patamar de importância, promoveu várias ações junto à educação como, por exemplo, a conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, cuja organização e direção ficou a cargo da Organização das Nações Unidas (ONU), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), organizações lideradas pelo BM. No evento, foi apresentada a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos que logo passou a reger e a desenvolver, no campo da educação, os princípios, normas e procedimentos quanto às políticas educacionais para os países emergentes.

Os documentos originados desses eventos, assinados pelos países membros, e as orientações políticas e técnicas do BM vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil, tais como: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o Plano Nacional de Educação (2001-2010), a LDB de 2006, a Base Nacional Comum Curricular (2017-2022) e outras diretrizes para a educação do Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e, em sequência, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e outros instrumentos legais e organizativos do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que continuam em vigor até o presente, numa infinidade de ações socioeducativas implantadas com a gestão do ministro Haddad e mantidas pela atual gestão do Ministério da Educação.

A Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), nesse contexto, também teve e tem relevante participação, uma vez que, historicamente, vem

atuando, em coordenação com outras organizações internacionais, principalmente, com o BM e o G20, para identificar problemas supranacionais que possam, supostamente, surgir, definir o que é prioridade ou não, mundialmente, falando e ainda em aspectos ligados às agendas internacionais de trabalho, a discussões voltadas para a educação e para o desenvolvimento econômico e, ainda, de tentar se posicionar em meio as demandas as quais consideram estratégicas de seus Estados associados (RENMARTENS; JAKOB, 2010).

Enfim, a ideologia desenvolvimentista, focada na globalização e acompanhada por um novo modelo de funcionamento do capitalismo no paradigma neoliberal, acarretou mudança considerável no significado da educação. “De ideologia de inclusão social, na primeira, à forma de “aliviar” a pobreza, na segunda, a Educação torna-se questão do BM e assunto dos jornais relacionados ao mundo dos negócios” (LEHER, 1998, p. 4). Esse fato tem induzido a várias concepções de finalidades e objetivos para a escola brasileira, acarretando sérias consequências ao sistema de ensino. Ao mesmo tempo, tem havido uma significativa produção com o objetivo de analisar criticamente os documentos formulados por esses organismos, no sentido de contestar as finalidades que propõem à educação e apresentar propostas tanto de políticas educacionais como de políticas para a escola (LEHER, 1998; EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, 2006; RABELO, MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, FREITAS, 2011; BUENO; FIGUEIREDO, 2012, entre outros).

Assim sendo, pesquisar sobre essas finalidades torna-se de grande relevância no âmbito das políticas e diretrizes educacionais de um país, posto que direcionarão os parâmetros estabelecidos para o funcionamento das escolas quanto aos objetivos, currículo, formas de organização e gestão, procedimentos de avaliação da aprendizagem, sistemas de formação de professores, etc. Determiná-las é procedimento necessário e prioritário, já que serão o norte em que se basilarão os fundamentos dos currículos a serem construídos (GOHIER, 2002, *apud* LENOIR, 2013). A visão dessas finalidades interferirá drasticamente na visão que se tem ou que podemos formar a respeito de uma escola pública boa.

Sobre este trabalho, faz parte de um projeto maior: “Concepções de diferentes Agentes Sociais sobre Finalidades Educativas Escolares no Século XXI - um estudo no Estado de Goiás” desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Teorias da Educação e Processos Pedagógicos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-PUC-Goiás), é cujo coordenador é o professor José Carlos Libâneo.



O projeto maior visa a pesquisar sobre concepções de finalidades educativas da educação escolar a partir da visão de diferentes categorias de agentes sociais, envolvidos direta ou indiretamente com a educação nos vários níveis do sistema escolar e abrange dois grupos: a) professores, futuros professores, e formadores de professores do Ensino Fundamental; b) agentes sociais não diretamente ligados à educação escolar, como pais, dirigentes de conselho escolar, líderes religiosos, membros de Conselho Tutelar, membros de associações diversas; empresários.

Engloba cinco municípios goianos (Anápolis, Rio Verde, Inhumas, Hidrolândia e Goiânia) e está organizado em quatro grandes Eixos: Eixo A - Concepções de Finalidades Educativas Escolares em material bibliográfico e documental; Eixo B - Caracterização sócio-histórica e socioeducativa da educação brasileira e goiana; Eixo C – Concepções de professores, futuros professores e formadores de professores; Eixo D: Concepções de agentes sociais não diretamente ligados à educação escolar (pais, dirigentes de conselho escolar, líderes religiosos, membros do Conselho Tutelar, membros de associações, empresários).

Participando do mencionado Grupo como pesquisadora discente, busquei articular a pesquisa de doutorado a esse projeto, entretanto, fiz um recorte sobre as finalidades educativas e uma escola pública boa, considerando a visão de dois grupos específicos: professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e líderes religiosos. O recorte incorpora quatro, dos cinco municípios nos quais o projeto guarda-chuva está sendo realizado: Goiânia, Rio Verde, Inhumas e Hidrolândia, destacando-se entre as questões de estudo do projeto maior as seguintes: Que modelos de escola são realmente apreendidos? O que as pessoas pensam desses modelos? Que diferenças existem na apreensão desses modelos e das finalidades entre essas duas categorias de agentes sociais? Quanto ao município de Anápolis, não foi inserido na pesquisa porque não contempla o grupo dos líderes religiosos, já que não houve adesão por parte desses agentes em participar da pesquisa.

Ao se pensar sobre as finalidades educativas no século XXI e sobre as concepções de professores dos anos iniciais e líderes religiosos a despeito de como concebem essas finalidades representa pensar nos preceitos que regem o modo como as escolas devem funcionar.

Elegeu-se como objetivo geral analisar as concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de líderes religiosos sobre as finalidades educativas escolares e uma escola pública boa.

- Distinguir as concepções de finalidades educativas expressas por professores e por líderes religiosos, analisando possíveis convergências e divergências;
- Analisar a visão sobre o que é uma boa escola pública presente nas ideias por eles expressas; identificar os significados e sentidos presentes nas ideias expressas e contrastá-los com a caracterização sociocultural dos professores e dos líderes religiosos;
- Cotejar as ideias expressas pelos professores e pelos líderes religiosos analisando possíveis diferenças e aproximações.

Assim sendo, foi planejada uma pesquisa empírica com o objetivo de ampliar e compreender, a partir das visões expressas por professores dos anos iniciais e de líderes religiosos, quais finalidades escolares essas categorias imputam à escola e qual visão têm a respeito do que é uma escola pública boa.

Quanto ao interesse pelo tema “finalidades educativas”<sup>4</sup>, é fruto de experiências vivenciadas pela pesquisadora, atuando como professora nos ensinos básico e superior, como professora formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação do município de Valparaíso de Goiás e, ainda, como coordenadora do curso de Pedagogia e Letras em uma instituição privada, no município de Luziânia- Goiás.

Em vários desses momentos, pude perceber elementos contrastivos quanto às finalidades educativas da escola. Para alguns, a escola tem a finalidade de disciplinar o sujeito, para outros; capacitá-lo para a inserção no mercado de trabalho; para outros, torná-lo um sujeito crítico-reflexivo capaz de agir sobre a realidade que o circunda. Essas concepções divergentes despertaram-me a atenção, visto que, se não sabemos para que serve, a quem serve a escola e o que é uma escola boa, dificilmente, atingiremos um patamar de educação que, verdadeiramente, corresponda às necessidades educacionais exigidas pela realidade educacional contemporânea.

Outro fator que me conduziu à realização da pesquisa está ligada à minha entrada no doutorado, ainda, no segundo semestre de 2019. Durante meu percurso acadêmico, tive contato com vários trabalhos cujas abordagens eram as finalidades educativas da escola,

---

<sup>4</sup> A pesquisa em tela está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. A tese tem como título “Finalidades educativas da escola: A visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de líderes religiosos” e consiste em um subprojeto, vinculado a um projeto maior cujo título é “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo, tendo como vice-coordenadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. O projeto maior conta com financiamento (auxílio financeiro) do CNPq.

dentre eles, o de Filgueiras (2017), no qual a preocupação central foi saber qual a função da escola hoje, bem como a visão de determinados grupos acerca das finalidades da escola no século XXI; o trabalho de Pessoni (2017) que buscou analisar a repercussão da internacionalização das políticas educacionais na definição de finalidades educativas escolares e, por consequência, na formulação de critérios de qualidade de ensino por meio da análise da Reforma Educativa do Estado de Goiás, no período compreendido entre os anos de 2014, e 2016; Santos; Silva (2020), ao discorrerem sobre as implicações das avaliações em larga escala e as definições das finalidades educativas escolares; Rosa; Silva (2021), ao pesquisarem sobre os impactos negativos das políticas nacionais brasileiras nas finalidades educativas nacionais quanto ao conhecimento a ser ensinado nas escolas de educação básica; Gomes, Borges; Oliveira (2021) quando discutem sobre as finalidades educativas escolares e políticas curriculares no Brasil e suas implicações para a escola básica; e ainda em Lenoir (2021), ao discorrer a respeito da lógica utilitarista e a deformação das finalidades das ciências humanas e sociais e da Ciência da Educação; Silva (2003), ao fazer apontamentos sobre o projeto político do BM e sua relação com o projeto político-pedagógico da escola pública brasileira; Libâneo (2016), ao falar sobre as políticas Educacionais brasileiras e a forma como repercutem nas políticas educacionais em vigência no Brasil, nas concepções de escola e de conhecimento escolar, e sua incidência na constituição de desigualdade.

Durante esses estudos, pôde-se perceber a pouca existência, conforme constatou a Cátedra de Pesquisa do Canadá sobre a Intervenção Educativa (CRCIE), de publicações que abordassem, direta ou indiretamente, a temática em tela. “Além disso, enquanto os trabalhos empíricos sobre as políticas educativas – a organização e a gestão dos sistemas escolares – são numerosos, a recensão conduziu à constatação de uma ausência total de pesquisas empíricas sobre as FES” (LENOIR, 2016, p. 11). A partir disso, aponto a relevância e as contribuições do meu trabalho, o qual, além de trazer discussões sobre as finalidades educativas e seus significados no contexto educacional, trará dados empíricos sobre como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e líderes religiosos concebem os significados das finalidades educativas escolares e de uma escola pública boa, a partir do lugar que ocupam no contexto social. O meu trabalho é inovador nesse sentido, já que sairá de pesquisas meramente bibliográficas e documentais para se concretizar no campo empírico.

Essa breve revisão de literatura mostra a preocupação dos estudiosos com o predomínio de finalidades educativas que alinham a educação escolar ao processo produtivo

capitalista e tendem a descaracterizar a escola como lugar de promoção da formação omnilateral dos estudantes.

Desse modo, parte-se do pressuposto de que as concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de líderes religiosos sobre as finalidades educativas escolares podem conter ressonâncias, dissonâncias e interesses de grupos, bem como disputas de poder nos terrenos, social, cultural, político, materializando-se nos currículos, nos projetos pedagógicos, nas formas de organização e gestão da escola e nas práticas escolares.

Assim, a perspectiva sociopolítica de análise das finalidades educativas ganha relevância, considerando-se que orientações sobre as finalidades e funções da escola, historicamente, sempre foram objeto de embate em decorrência de variados interesses de classes e grupos sociais, religiões, organizações e partidos políticos. Sendo assim, uma questão que surgiu foi a de perscrutar acerca de possíveis aproximações ou distanciamentos entre agentes educativos muito distintos, mas que historicamente gozam de uma audiência na sociedade quando se posicionam acerca de assuntos ligados à educação escolar: professores dos anos iniciais e líderes religiosos.

Quanto à opção por desenvolver a pesquisa com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e líderes religiosos, deu-se, inicialmente, porque, desde sua descoberta, o Brasil sempre esteve sob a égide da religião, principalmente, a religião cristã. Gilberto Freyre afirma ser impossível, do ponto de vista ideológico, “falar de civilização brasileira à parte de civilização cristã” (FREYRE, 1966, p. 52). E isso se dá porque o elemento religioso é um fato histórico e, como tal, faz-se presente também no âmbito educacional.

Além disso, no cenário nacional e, conseqüentemente, nas escolas, o ensino religioso sempre se fez presente, somente no ano de 1997, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei n. 9.475/97, norma que assegurou o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, buscando conter quaisquer formas de proselitismo religioso nas escolas públicas, é que o quadro começou a se transformar. Com a mudança, a escola não confessional foi-se transformando, mudando um pouco de foco na formação do indivíduo, deixando de ser fundamentada em teorias religiosas, voltando-se para uma educação como instrumento de construção do ser social livre de alienações míticas e místicas.

Entretanto, mesmo com a existência dessa legislação, não há como nos abstermos da herança cultural deixada pelos portugueses, desde a época da colonização, de uma união quase imanente entre a igreja e o Estado, claramente manifesta em muitas práticas de sala de

aula, herança essa que, mesmo de forma não intencional, está presente no imaginário de muitos docentes atuantes nas nossas escolas.

Ressalto aqui que eu, enquanto pesquisadora, não tenho a pretensão de realizar qualquer pré-julgamento ou julgamento sobre a visão das categorias com as quais escolhi trabalhar, meu intuito é saber que tipo de práxis estão exercendo para sabermos que tipo de cidadão estamos formando. Essa aglutinação pode reverberar em diferentes concepções sobre as finalidades educativas da escola contemporânea, e no ponto de vista que esses sujeitos têm sobre o que é uma escola pública boa, pois a religião como fonte de orientação da conduta humana suscita “um sentido para a vida e a morte, gerando esperança e laços identitários. No entanto, ao associar-se ao poder político, pode tornar-se um poderoso instrumento de repressão e assujeitamento dos indivíduos.” (SOUSA, 2012, p. 148-149).

De um lado, os professores, cuja profissão tem sido marcada, ao longo dos anos, por uma multiplicidade de ideologias e acontecimentos que, aos poucos, vão constituindo sua história. São processos de subordinação, prestígio, desprestígio, disputas, negociações, campanhas, lutas por formação, por reconhecimento legal, enquanto categoria profissional. Do outro, os líderes religiosos, que, em meio a discussões, à laicidade religiosa, às ideologias de cunho cristão, ainda se impõem fortemente na educação, tanto que o modelo ou estrutura da instituição escolar atual possui resquícios de um modelo de escola jesuíta e religioso.

A pesquisa aqui desenvolvida está inserida no campo científico da educação. Entretanto, considerou-se sua aproximação com o modo pelo qual Minayo (1994) interpreta o campo das ciências sociais, já que possui algumas especificidades em comum, tais como seu objeto ser histórico, posto que, em um espaço determinado, é historicamente construído pela sociedade; possui consciência histórica, dessa feita, não apenas o investigador dá sentido ao seu trabalho, mas também todos os homens em suas ações cotidianas onde colocam intencionalidade e planejam o futuro via racionalidade; há uma relação de identidade entre sujeito e objeto, ou seja, entre o investigador e a realidade que o circunda. Além disso, as ciências sociais são de forma intrínseca e extrínseca ideológicas, o que faz com que o investigador não possa se desvencilhar de suas concepções de mundo para estudar o objeto e, por fim, o campo das ciências sociais que é estritamente qualitativo, desse modo, possui uma realidade dinâmica que só permite ser estudada e explicada a partir de um recorte.

Adoto como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético que, embora investigue o objeto na sua totalidade, objetiva, ao final do processo investigativo, apontar uma alteração da realidade. No processo dialético, o que realmente importa, ao se construir o

conhecimento da realidade, “não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento” (FRIGOTTO, 1997, p. 81).

Ou seja, o método, além de buscar conhecer e explicar a realidade, também leva o investigador a propor mudanças nessa realidade. O materialismo histórico-dialético existe enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis. Com relação à postura, propõe a existência de uma realidade objetiva a qual é percebida pelos sujeitos por intermédio dos sentidos de todo o contexto que os cerca, e ocorre por meio de um reflexo constituído pela subjetivação da objetividade. Entretanto, esse reflexo não abarca toda a realidade, é parte dela, dentro do indivíduo.

Definido o método, será sistematizado um quadro esclarecedor sobre essas concepções, isso, após captá-las, analisá-las e compará-las à luz da análise de conteúdos, por meio dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). Para tanto, é mister termos em mente que tipos de finalidades educativas escolares e visões de escola boa os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e líderes religiosos internalizaram. Enfim, a análise dos sentidos e significados atribuídos às finalidades educativas escolares, na perspectiva desses agentes, certamente oferecerá subsídios para a identificação das orientações e, principalmente, das contradições filosóficas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes nos discursos do grupo a ser pesquisado.

Quanto à natureza, a pesquisa é quali-quantitativa, com predominância da dimensão qualitativa. Após a realização e a transcrição das entrevistas, estas foram inseridas no *software*, analisadas e selecionadas à luz de categorias e subcategorias criadas a partir da leitura de ambas. Sobre os procedimentos adotados para a coleta de dados, foram a revisão de literatura do tipo narrativa e a pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, foram adotados dois instrumentos para a coleta de dados: o questionário e a entrevista. Sobre o questionário, foi aplicado a todos os agentes participantes da pesquisa. Inicialmente, foram aplicados presencialmente, entretanto, com a pandemia da Covid-19, para que a pesquisa tivesse continuidade, houve a necessidade de modificar o processo de coleta de dados, assim sendo, os questionários passaram a ser respondidos a partir do *Google* formulário e as entrevistas passaram a ser realizadas através do *Google Meet*. Na análise dos questionários, que será apresentada em capítulo posterior, a pesquisadora considerou somente perguntas e respostas que tivessem relação com o tema desta tese. O mesmo ocorreu em relação às entrevistas. Para

se chegar aos núcleos de significação, foram escolhidas categorias cujas temáticas abordassem diretamente o tema pesquisado aqui.

Para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, por meio de questionários e entrevistas, partiu-se dos discursos dos entrevistados, buscando-se apreender os sentidos e significados ali presentes e, ainda, o movimento que comporta suas especificidades e contradições para chegarmos aos núcleos de significação.

Neste texto, apresenta-se o relatório da pesquisa, estando o mesmo organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Finalidades educativas escolares: aspectos teórico-conceituais e políticos”, buscou-se trazer uma discussão sobre o significado e sentido da palavra finalidade, bem como os aspectos teórico-conceituais e ideológicos e, ainda, as finalidades e os objetivos da educação escolar do século XXI e a relação que possuem com as ideias impressas pelos Organismos Internacionais. Por último, trouxe a revisão de literatura pertinente a este trabalho, onde foram discutidos os resultados e identificadas as contribuições e lacunas dos estudos e pesquisas analisados.

O capítulo 2, intitulado “O embate nacional sobre as finalidades educativas da escola e critérios de qualidade” buscou mostrar os embates e as contradições existente entre as concepções de finalidades educativas escolares e discutir quais critérios são adotados para se definir a qualidade do ensino. Analisa-se, ainda, a hegemonia neoliberal na BNCC e, conseqüentemente, no Currículo Referência do Estado de Goiás. Posteriormente a essas discussões, buscou-se discutir sobre as teorias sociocríticas, sobre o conservadorismo religioso presente na educação brasileira, e ainda, sobre o que é uma escola boa e justa.

O terceiro e último capítulo detalha, metodologicamente, o percurso da pesquisa de campo, a forma de seleção das escolas, dos sujeitos, bem como os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos teórico-metodológicos adotados, a análise, a interpretação dos questionários e das entrevistas aplicados aos professores dos anos iniciais e líderes religiosos (Padres, Pastores evangélicos, Espíritas, Umbandistas<sup>5</sup> e Mórmons<sup>6</sup>), a discussão dos dados

---

<sup>5</sup> Nascida no Brasil em 1908 por meio de um jovem chamado Zélio Fernandino de Moraes, a umbanda (palavra originada do dialeto quimbunda que significa curandeirismo ou arte da cura) é uma religião afro-brasileira que sincretiza elementos dos cultos africanos com elementos das religiões indígenas, do catolicismo e do espiritismo kardecista. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/religiao/diferenca-entre-candomble-umbanda.htm>. Acesso em 04 de maio de 2023.

<sup>6</sup> Os mórmons, chamados também de Os santos dos últimos dias, são pessoas participantes de um movimento religioso criado no século XIX, nos Estados Unidos, por Joseph Smith Jr. Ele afirmou que teve uma visão com Jesus Cristo e Deus num momento de oração, quando esses lhe disseram que todas as igrejas estavam desviadas em relação aos seus princípios e que ele não deveria se firmar em nenhuma delas. Posteriormente, um anjo apareceu com placas de ouro escritas, que traduzidas para o inglês tornaram-se um só livro chamado Livro de Mórmon, que é utilizado juntamente com a Bíblia. Dentro da doutrina mórmon, os seguidores enfatizam a

obtidos e, ainda, as diferenças e aproximações quanto à visão que os dois grupos apresentam sobre finalidades educativas e escola boa. Além disso, o capítulo apresenta os dilemas e as adversidades dos professores a despeito de suas crenças sobre as finalidades educativas, critérios de qualidade e escola pública boa. Aqui se discutem e apresentam-se também algumas hipóteses que possam ter interferido nas mediações e concepções desses professores e líderes religiosos as quais possam justificar as formas de pensar e agir desses sujeitos.

Por último, foram apresentadas as considerações finais, onde se retoma o objetivo do trabalho e aponta-se, com base na análise e na discussão dos dados coletados, os desdobramentos possíveis sobre as concepções de finalidades educativas escolares e de escola boa na concepção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de líderes religiosos, são apresentadas, ainda algumas limitações da pesquisa e algumas sugestões para pesquisas que possivelmente surgirão futuramente.

---

família incentivando-as a permanecerem unidas na realização de seus estudos, priorizam a ingestão de alimentos de origem vegetal, não descartando a ingestão de carne moderadamente, acreditam na trindade, na punição do homem por seus próprios pecados, no sacrifício de Cristo, na organização primitiva da igreja, na construção da Nova Jerusalém na América, na submissão às autoridades e outras. "Disponível em: "Mormonismo" em: <https://brasilescola.uol.com.br/religiao/mormonismo.htm>. Acesso em 17 de fevereiro de 2023.



## CAPÍTULO 1

### FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: ASPECTOS TEÓRICO- CONCEITUAIS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS

Este capítulo desenvolve uma discussão teórico-conceitual sobre finalidades da educação apresentando os propósitos e objetivos da educação escolar neste momento do século XXI. Para tanto, é necessário considerar os desígnios educativos escolares e sua relação com as ideias impressas pelos Organismos Internacionais para, logo após, trazer a revisão de literatura pertinente a este trabalho, quando serão discutidos os resultados e identificadas as contribuições e lacunas dos estudos e das pesquisas analisados.

#### 1.1 Finalidades Educativas da Educação Escolar: Visões Multifacetadas

Etimologicamente a palavra finalidade<sup>7</sup> tem origem no latim *finis*, “fronteira, limite, fim”, de *Finire*, “limitar, colocar fronteiras em, trazer a um término”. No contexto filosófico, refere-se a tudo que atribui um fim determinado. Em Legendre (1993 *apud* Lenoir, 2016), a palavra finalidades compreende um enunciado de princípio indicador, não apenas da orientação geral da filosofia, mas também das concepções e dos valores pertencentes a um grupo de pessoas, de recursos e de atividades, o que difere de uma meta que diz respeito a um estado, um lugar, um efeito que se almeja alcançar ao finalizarmos um projeto intencionalmente elaborado, ou seja, as finalidades possuem características mais abstratas e gerais, as quais especificam valores escolhidos e que balizam a organização do sistema educativo.

Desse modo, as finalidades são escolhas que demonstram valores privilegiados que abalizam o sistema educativo e que exprimem os ideais de uma sociedade, sendo introduzidos e mantidos a partir do entendimento e do consenso da sociedade (BRU; NOT, 1987 *apud* LENOIR 2016). As finalidades e metas vão se distanciar um pouco do conceito de objetivo, já que esse último relaciona-se a um resultado definido, restrito “cujo alcance exige uma focalização de ações coerentes e de esforços concentrados durante um certo tempo” (LEGENDRE 1993, *apud* LENOIR, 2016, p. 5)

Ampliando essa visão, Wunenburger (2008) define o vocábulo como “certa perfeição que corresponderia ao alcance de um bem absoluto e que conferiria uma plenitude

---

<sup>7</sup> A origem da palavra. Disponível em <https://origemdapalavra.com.br/palavras/finalidade/>. Acesso em : 17 de fevereiro de 2023.

de ser, um contentamento permanente e insuperável” (WUNENBURGER, *apud* LENOIR, 2016 p. 731). Nesse sentido, a finalidade é um bem único, que pode então levar à identificação de alvos totalmente abstratos.

Antes de dar sequência ao que se deseja expor, é importante situar o objeto de estudo em relação às perspectivas em competição existentes não só no passado, mas também no presente, destacando a dimensão ideológica que permeou/permeia o discurso sobre Finalidades Educativas Escolares. E isso se dá por meio de projetos de sociedade, viabilizados pela ação governamental, que expressam dimensão ideológica das finalidades educativas implementados todos os níveis do sistema educativo. Para a viabilização de um plano de ação cujo resultado seja um projeto educativo institucional, os governos se utilizam de algumas ideologias que influenciarão diretamente nesse projeto. E isso se dá por meio da adoção de ações que permeiam todos os níveis do sistema educativo e, “em um nível mais geral, pelas finalidades (que expressam as ideologias educacionais) que se identificam com projeto de sociedade, e daí com as ideologias sociopolíticas” (LENOIR, 2016, p. 2).

Diferentemente do sistema de poder que ocorre por meio de uma ação sobre outra pessoa e a qual se dá por obediência ou ameaça coercitiva de força, um sistema ideológico se dá por meio da manipulação dos significados que repercutirá diretamente no comportamento das pessoas (ANSART, 1974 *apud* LENOIR, 2016, p. 17-18).

O discurso ideológico é discurso de legitimação. Trata-se, no que diz respeito às razões de ser de uma organização, de demonstrar seu valor eminente, sua conformidade com a justiça. Para chegar a isso, o discurso recorre a um “fundamento” tido como absoluto e tão incontestável quanto fora do alcance da verificação [...]. A organização proposta não é uma ordem accidental saída do acaso das circunstâncias ou da insensatez individual, ela responde a um princípio ou a uma necessidade que a torna indiscutível (p. 17-18).

Feitas as considerações sobre finalidades educativas escolares, para melhor compreensão dos significados e sentidos adquiridos pelo termo na atualidade, traça-se, inicialmente, um percurso histórico dessas finalidades no Ocidente, já que floresceram em contextos políticos, socioculturais específicos. Para tanto, recorro a Lenoir (2016), ao afirmar que, na Idade Antiga (por volta de 3500 a.C. - 476 d.C) , a finalidade da educação estava direcionada ao uso da razão como forma de adaptação e integração a um cosmos inteligível.

Na Idade Média (476-1453), diferentemente, da Antiguidade, os laços existentes entre as finalidades educativas e as instituições religiosas foram bastante estreitados, e isso se deu, principalmente, porque coube aos setores eclesiásticos, a responsabilidade de educar e formar o cidadão, estabelecer o que deveria ser ou não ensinado, o que garantiu à instituição religiosa o monopólio cultural e social do pensamento. Nesse período, as finalidades

educativas tinham como objetivo primordial trabalhar sempre em benefício da Igreja. Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274), respectivamente, são os ícones dessa época (CAMBI, 1999).

Na passagem do período medieval para o período renascentista, as finalidades educativas centralizaram-se na “realização do homem no homem”, já que as Ciências e o saber despertavam a faculdade racional. Duas correntes de pensamento com ideias bastante distanciadas passam a abalar os processos pedagógicos e as finalidades educativas, sendo elas, o empirismo<sup>8</sup> e o racionalismo. Foram correntes muito relevantes na Europa, tanto que permearam por diferentes modelos sociais, religiosos, políticos e econômicos (JAEGER, 2010).

No período de transição para a Modernidade - século XIX, a finalidade fundamental da educação volta-se à formação de uma personalidade livre, de maneira que os indivíduos possam se desenvolver como pessoas livres. Por ser uma época de rupturas econômicas, políticas, ideológicas e sociais, houve, nas Finalidades Educativas e nos movimentos pedagógicos, repercussões bem relevantes e significativas. No contexto, econômico, saiu-se de um modelo feudal para um modelo capitalista que encontrou nos governantes e nos discursos impressos por eles a ideia de um consenso entre as classes, porém visando a apenas ocultar quaisquer questionamentos que pudessem surgir (*Ibid*, 2010).

No final do século XX e início do XXI, as finalidades educativas mudam novamente de foco e seu objetivo principal passa a ser o de oferecer respostas ao mundo econômico. Com esse tipo de finalidade de princípio neoliberal,<sup>9</sup> as relações entre educação e economia se aproximam cada vez mais, gerando um processo de deslocamento do foco da

---

<sup>8</sup> O empirismo é uma corrente filosófica, referente à teoria do conhecimento, que tem suas origens na filosofia aristotélica. O termo empirismo advém da palavra grega *empeiria*, que significa experiência. Na Modernidade, quando a possibilidade do conhecimento tornou-se central para a produção filosófica, a corrente empirista foi impulsionada por filósofos como Thomas Hobbes, John Locke e David Hume. Estes se opunham aos racionalistas, que defendiam que o conhecimento é puramente racional e não depende da experiência. Os racionalistas eram, consequentemente, inatistas, pois defendiam a existência do conhecimento inato no ser humano, ou seja, que o conhecimento já está inserido no intelecto humano. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/filosofia/empirismo.htm>. Acesso em: 22 de dezembro de 2022.

<sup>9</sup> O Neoliberalismo é uma redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas doutrinas econômicas neoclássicas, e é compreendido como um fruto do liberalismo econômico clássico. Pode ser ainda uma corrente de pensamento e uma ideologia. Defende a pouca ou a não intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ostentação na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas em face do protecionismo econômico, a redução dos impostos e tributos demasiados.

formação centrada no ser humano para um modelo de homem ‘eficaz’, capaz de atender as necessidades da economia em voga (LENOIR, 2016).

Os anos de 1990 foram um marco no plano internacional, pois buscaram assegurar a todos, a educação, principalmente, o acesso à escola primária. Em meio a esse marco, destacaram-se a Conferência de Jomtien e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Ambas tiveram o mesmo objetivo, ou seja, oferecer uma educação de base a todos, até o ano de 2005. Entretanto, não foi isso que ocorreu e tal fato foi constatado na Conferência de Dakar em 2000, os resultados foram decepcionantes, já que o número de crianças nas escolas primárias não permitiu alcançar o que se previu anteriormente (CHAWLA-DUGGAN; LOWE, 2010, *apud* LENOIR, 2016 *et al.*, p.9).

Nessa mesma década, duas visões de finalidades educativas permearam o imaginário humano, uma cuja meta era a democracia e as oportunidades sociais e a outra; o desenvolvimento neoliberal, o individualismo e o enriquecimento pessoal. Essa última, de acordo com Rivzi e Lingard (*apud* Lenoir *et al.*, 2016), foi a que predominou e que domina o cenário educacional atualmente,

Nas mudanças das finalidades da educação devido à influência da OCDE, cujas metas consistem a preparar as pessoas para o mundo do trabalho e para uma vida de enriquecimento pessoal. Essa visão dos educandos acentua menos as finalidades da educação que são a justiça social e a social democracia, e mais, uma visão neoliberal ligada ao desenvolvimento econômico (*Ibid.*, 2016, p. 49, Tradução nossa).

Em meio a essa mudança rápida quanto às finalidades educativas, a escola se transforma numa empresa, o aluno e os pais em clientes e o professor em um prestador de serviços (LIBÂNEO, 2016). Essas modificações quanto ao sentido das finalidades educativas nos exigem uma atualização das concepções educativas a serem atingidas, uma vez que não são neutras, mas resultantes de um jogo em que estão envolvidos diferentes valores, interesses e grupos sociais (LENOIR, 2013, 2016).

Sendo essas finalidades não neutras, muitas contradições sociais e culturais tendem a emergir, já que, enquanto sistema econômico, o capitalismo traz a concepção de um ser humano livre, com razão e autonomia suficientes para legitimá-lo e, concomitantemente, mantê-lo sob o controle e jugo do capital, processo, por sua vez, respaldado pela alienação. E a escola moderna está associada a esse fortalecimento do capitalismo, por isso mesmo, passará a ocupar uma posição cada vez mais importante para a disseminação desse sistema. Nesse contexto, outros valores, novos caminhos e paradigmas passam a fazer parte da escola.

Segundo, Alves (2020, p. 25),

A instituição escolar passa a ocupar uma posição cada vez central, orgânica e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna, baseada na ideologia do sistema econômico, criando profissionais para as competências exigidas por esse mesmo sistema, em uma cadeia de retroalimentação.

Outros valores, novos caminhos e paradigmas passam a fazer parte da formação do homem moderno, que passa a ser visto como alguém ativo, dono de sua vida, livre de vínculos e de ordens, racional e sujeito de sua própria história, do seu próprio destino. Entretanto, assim como qualquer momento histórico, esse período também é marcado por muitos processos e visões contraditórias. Vários resquícios da modernidade estão inseridos no contexto contemporâneo, entretanto, durante esse percurso, tem havido muitas discontinuidades no que se refere

a condições sociais, culturais e econômicas que significaram mudanças no capitalismo, na ciência, na tecnologia e na ordem social, fazendo surgir a Pós-Modernidade. Na esfera econômica, a internacionalização dos mercados gerou o fenômeno da globalização, implicando mudanças nos sistemas de produção, de consumo, de organização do trabalho, de formação e qualificação profissional. Todas essas categorias afetaram as finalidades educativas escolares. Na esfera política, verificamos a subordinação dos chefes de Estado aos interesses da mundialização do mercado. Aos poucos, foi-se dissolvendo a crença moderna no Estado-Nação, em favor do multinacionalismo das finanças e do mundo empresarial (ALVES, 2020, p. 25).

Outras transformações referentes à vida pública e aos valores morais foram também desestruturados por essa nova forma de ver a realidade. No âmbito cultural, assistimos a uma uniformidade quanto aos modelos de vida social, tais como interesses, hábitos de consumo, de lazer e outros. Sem contar as modificações no formato de produção, fluxo e consumo na indústria cultural. No campo da ética, passaram a predominar valores considerados úteis, o que corroborou para arrefecer os valores humanos. “A postura radical relativista em relação a qualquer pretensão de se postularem valores humanos universais incide de forma intensa na formulação das finalidades educativas da escola” (*Ibid*, p. 26).

Tem-se, então, instalada uma educação nos moldes do neoliberalismo, onde a participação do Estado na economia é mínima, o cerne é o mercado, e por conseguinte, o consumo. No modelo neoliberal, a educação sai do campo social e político para ingressar no mercado devendo, portanto, funcionar à sua semelhança.

Três são os objetivos no discurso liberal relacionados ao papel estratégico da educação, sendo eles:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

O neoliberalismo aborda a escola como se essa fosse uma empresa, inclusive com técnicas de gerenciamento. Nessa perspectiva, as finalidades educativas visam a fornecer orientações para preparar as pessoas para o mercado de trabalho e para o individualismo, deixando os objetivos educacionais, integralmente, subordinados aos objetivos econômicos, não havendo formas para se desvencilhar dessa prática. Sendo a escola um produto do Estado, os governos fazem uso desse instrumento para a inserção e implementação de ideologias que lhes possibilitem expressar finalidades educativas que comunguem com seu projeto de sociedade e, conseqüentemente, com as ideologias sociopolíticas as quais defendem (LENOIR, 2016).

Desse modo:

O discurso ideológico é discurso de legitimação. Trata-se, no que diz respeito às razões de ser de uma organização, de demonstrar seu valor eminente, sua conformidade com a justiça. Para chegar a isso, o discurso recorre a um “fundamento” tido como absoluto e tão incontestável quanto fora do alcance da verificação [...]. A organização proposta não é uma ordem acidental saída do acaso das circunstâncias ou da insensatez individual, ela responde a um princípio ou a uma necessidade que a torna indiscutível (ANSART 1974 *apud* LENOIR 2016, p. 17-18).

Esse discurso de legitimação, no campo educacional, repercute, tanto nas orientações curriculares quanto na ideia de excelência da educação, visto que impõe uma verdade simples a partir da manipulação dos significados e distante da realidade. “Justifica-se plenamente que as definições de ideologia mantenham critérios de não-conhecimento, de distorção em relação ao real, para caracterizar este saber” (LENOIR, 2016, p.79).

Sendo assim, ao discutirmos sobre as finalidades educativas escolares, lidamos com conceitos “fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa” (LENOIR, 2016, p. 10). Assim sendo, é valioso considerar a existência de várias possibilidades quanto ao debate a respeito das FEE e de seus atributos. Lenoir (2016) aponta para essa assertiva: ao analisar mais de 600 publicações sobre as FEE, o estudioso constatou grande dissenso no que

tange ao significado e sentido das FE. Esse mesmo dissenso também existe dentro do próprio contexto educacional, com diferentes visões e posicionamentos de organismos políticos, pesquisadores e de educadores, como veremos mais adiante.

A discussão sobre FEE está presente em todas as instâncias e etapas do sistema educacional, explicitamente ou não, visto que a concepção que se tem sobre elas influencia as políticas públicas, a organização dos currículos e a elaboração dos projetos político-pedagógicos. As FEE devem também se fazer presentes na formação dos professores, nas reuniões de pais e, até mesmo, nos regimentos dos grêmios estudantis, pois:

As relações que os alunos possuem com a escola e as FEE a ela veiculadas influenciam demasiadamente seus destinos de adultos, seguidas da interiorização dos componentes sociais, cognitivos, culturais e identitários que se encontram explicitamente ou não (LENOIR, 2016, p. 16).

A finalidade inicial de um sistema educacional cuja imersão foi num contexto de um Estado-nação democrático é a formação de seres humanos emancipados, iguais e livres. No entanto, muitas vezes, não é isso que ocorre, já que a escola é uma instituição social em constante evolução e mutação, sendo, portanto, bombardeada por diferentes visões, por diferentes ideologias. E o sistema escolar, sendo um produto do Estado, transforma-se no locus privilegiado de integração do poder social (*Ibid*, 2016).

No plano internacional, os anos de 1990 foram um marco para a concretização da ideologia neoliberal, já que, nesse período, buscou-se assegurar a todos a educação, principalmente, o acesso à escola primária. Destacaram-se, nesse contexto, a Conferência de Jomtien e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, financiadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e pelo Banco Mundial- BM.

Do evento, participaram diversos segmentos: agências internacionais, Organizações Não Governamentais (ONG), governos, associações, profissionais, e personalidades de destaque no plano educacional em todo mundo. A conferência e a Declaração objetivaram oferecer uma educação de base a todos até o ano de 2005. Nessa conjuntura, cada país, a partir das dimensões propostas, pôde estabelecer suas metas para a década em curso.

Dentre essas propostas estão

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências; 2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000; 3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido; 4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres; 5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade; 6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (UNESCO, 1990, n. p).

Sequencialmente a esses eventos, ocorreu no Brasil muitos seminários sobre a temática, uma vez que a expressão “para todos” tinha como foco a recomendação de uma educação básica universalizada desde a educação infantil ao ensino médio, porém não era esse o foco daquele evento internacional. Além disso, houve a questão de “[...] alguns autores compreenderam o conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBA) a partir de sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado, ou seja, para classes sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de ambos não eram iguais (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011, p. 52).

No grupo das classes sociais menos abastadas e cuja oferta de ensino será somente o básico, estão crianças que não frequentam a escola, outras que têm acesso a ela, entretanto, não chegam ao final de todos os ciclos; o grupo dos concluintes, já que grande parcela não tem domínio sobre o sistema de escrita alfabética e nem o domínio integral das quatro operações matemáticas, mesmo com os esforços empreendidos pelos órgãos oficiais brasileiros e por outros países, no sentido de assegurar o direito à educação para todos.

Na Conferência de Dakar<sup>10</sup> em 2000, os resultados apresentados foram decepcionantes, o número de crianças nas escolas primárias não permitiu alcançar o que se previu anteriormente (CHAWLA-DUGGAN; LOWE, 2010 *apud* LENOIR *et. al.*, p. 9).

---

<sup>10</sup> O Fórum de Dakar, que contou com a participação de 180 países e 150 diferentes ONGs e uma parcela expressiva do setor privado. O Fórum buscou reiterar os compromissos da Declaração Mundial de Educação



Em meio a essas mudanças, na década de 1990, duas visões de finalidades educativas permearam o imaginário humano, uma cuja meta era a democracia e as oportunidades sociais; e a outra o desenvolvimento neoliberal, o individualismo e o enriquecimento pessoal. Essa última, foi a que predominou e que domina o cenário educacional atualmente,

nas mudanças das finalidades da educação devido à influência da OCDE, cujas metas consistem a preparar as pessoas para o mundo do trabalho e para uma vida de enriquecimento pessoal. Essa visão dos educandos acentua menos as finalidades da educação que são a justiça social e a social democracia, do que uma visão neoliberal ligada ao desenvolvimento econômico (RIVZI; LINGARD *apud* LENOIR *et al.*, 2016, p. 267).

Determinar as finalidades da educação torna-se uma etapa crucial e prioritária, já essas finalidades são basilares para a construção dos currículos escolares (GOHIER, 2002 *apud* LENOIR, 2016).

As decisões referentes à política currículos e práticas escolares sucedem a definição de finalidades educativas. Conforme salienta o próprio autor,

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacional e, por consequência, para as escolas e professores (LIBÂNEO, 2016, p.10).

A partir desses estudos e de investigações realizadas em diversas países, Lenoir *et al* (2016) construíram um quadro sintético que contempla a tríade de conteúdos referentes às categorias das finalidades educativas. Vejamos a seguir.

---

para Todos de 1990, que consigna “Nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade” (UNESCO, 2000, p.1).

**QUADRO 1 – Categorias e finalidades educativas nos países do mundo e seus respectivos conteúdos**

CATEGORIAS	CONTEÚDO POTENCIAL		
	COGNITIVO	NORMATIVO	UTÓPICO
<b>Finalidades desenvolvimentais</b> <i>Desenvolvimento do indivíduo</i> 1. Desenvolvimento pessoal 2. Desenvolvimento criativo 3. Desenvolvimento cognitivo 4. Aprendizado ao longo da vida <i>Desenvolvimento da nação</i> 5. Cidadania 6. Identidade nacional <i>Desenvolvimento econômico</i> 7. Desenvolvimento econômico 8. Desenvolvimento sustentável	<i>Médio</i>          <i>Médio</i>       <i>Médio</i>	<i>Médio</i>          <i>Elevado</i>       <i>Elevado</i>	<i>Elevado</i>          <i>Baixo</i>       <i>Baixo</i>
<b>Habilidades básicas e reproduzíveis</b> 9. Empregabilidade 10. Conhecimentos tecnológicos e científicos	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>	<i>Baixo</i>
<b>Finalidades normativas: igualdade e justiça</b> 11. Igualdade 12. Democracia 13. Educação enquanto direito humano 14. Paz 15. Justiça 16. Cidadania mundial	<i>Baixo</i>	<i>Elevado</i>	<i>Elevado</i>
<b>Finalidades normativas: religião</b> 17. Religião	<i>Baixo</i>	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>
<b>Outras finalidades</b> 18. Que beneficiam a globalização	<i>Médio</i>	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>

Fonte: FIALA *apud* LENOIR *et al.*, (2016 p. 55).

Uma finalidade educativa contempla o conteúdo cognitivo quando traz pressupostos que repercutem na maneira como funciona o mundo. Quanto ao conteúdo utópico, terá um conteúdo prescritivo quando difundir um pressuposto a respeito de como a coisa deveria ser e terá o conteúdo utópico quando as orientações não realizáveis forem adiantadas no contexto presente. "Enquanto todas as finalidades educativas têm um conteúdo, ao mesmo tempo, cognitivo e normativo, as finalidades individuais variam em função da ênfase dada em um outro elemento" (FIALA *apud* LENOIR, 2016, p. 56).

Constata-se que as concepções de finalidades educativas que se faziam presentes, findada a Segunda Guerra Mundial, permanecem as mesmas no final do século XX, entretanto, Fiala nos chama a atenção no sentido de mostrar que as FEE cujo foco era o desenvolvimento da economia, da nação e do indivíduo, assim como as finalidades normativas relativas à igualdade e democracia adquiriram importância maior no fim do século (*Ibid* 2016, p. 14).

As finalidades educativas possuem, concomitantemente, os três conteúdos em baixa, média ou elevada escala. No entanto, as finalidades individuais variam em função da

ênfase dada em outros desses conteúdos. Exemplificando, a categoria Finalidades desenvolvimentais tem um conteúdo cognitivo porque veicula um pressuposto de que a educação é um meio pelo qual o desenvolvimento e o progresso podem ser atingidos. Mas, essa categoria é também normativa porque sugere o entendimento de que o desenvolvimento e o progresso são coisas boas para a sociedade (LENOIR *et al.*, 2016).

A partir da análise do quadro, constata-se também que as finalidades educativas presentes nele voltam-se mais para o interesse econômico, da nação e do indivíduo, as normativas para a igualdade, justiça e a democracia. Desse modo, ao buscarmos conceituar e analisar as finalidades educativas do século XXI, é de suma importância sua inserção nos diferentes contextos, já que cada sistema de ensino possui determinada forma, determinada conotação.

E mesmo tomando esse cuidado, o quantitativo de escritos existentes mostra um completo dissenso sobre o que sejam finalidades educativas da escola. E esses diferentes significados estão arraigados no imaginário de cada sociedade e associados ao contexto histórico-social de cada época (NODDINGS *apud* LENOIR, 2013).

O que ocorre nas sociedades pós-capitalistas é a monitoração universalizada, tanto técnica quanto organizacional, baseada numa abordagem pragmática de cunho utilitarista e em um imediatismo funcionalista, os quais denotem o modelo de ser humano a ser privilegiado no que se refere à função de eficácia e de rentabilidade econômicas. O que corrobora a concepção de que o homem eficaz é o ser humano técnico, o tecnocrata e o divulgador científico (LENOIR *et al. apud* FREITAS, 2016).

Para esse autor, as finalidades educativas da escola se constituem em fortes indicadores na apreensão de orientações dos OIs<sup>11</sup>. Isso se dá em decorrência do neoliberalismo ter ultrapassado a dimensão meramente econômica e chegado à educação, a partir do momento em que os OIs, como a Unesco, o BM e a ONU passaram a se ocupar de uma agenda global de discussão, com programas, diretrizes e orientações não apenas para a pauta econômica como também para políticas sociais e educacionais. No âmbito educacional, esse processo recebe o nome de internacionalização.

---

<sup>11</sup> Organizações internacionais referem-se ao conjunto de instituições que, em certa medida, garantem a governança global por meio de normas, regras, leis, procedimentos para a resolução de disputas, ajuda humanitária, utilização de força militar, programas de assistência ao desenvolvimento, mecanismos para coletar informações. Essas organizações internacionais possuem aparatos burocráticos, orçamentos, instalações físicas, servidores públicos internacionais, grupos de especialistas, redes globais envolvendo indivíduos, agências governamentais, corporações e associações profissionais (HERZ ; HOFFMAN, 2004).

Considerando o exposto, constata-se que a racionalidade do homem se faz presente em todos os contextos da existência humana e que

[...] É consensual entre analistas das políticas neoliberais para a educação a identificação de determinadas características: redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição (LIBÂNEO, 2016, p. 293).

Nas orientações implementadas pelos OIs, as FEE estão voltadas, especificamente, para a reprodução de habilidades básicas, e para o desenvolvimento econômico, de acordo com Lenoir (2016). Nesse cenário, o desenvolvimento integral do indivíduo, bem como o senso de justiça social não ficaram em primeiro lugar. Na lógica neoliberal de cunho utilitarista, cabe à escola formar para o útil, o que se dará por intermédio do básico na aprendizagem que é ler, escrever e contar. Esse básico contribui para que o aluno se torne um trabalhador funcional garantindo-lhe

o desenvolvimento de competências processuais e de comportamentos os quais permitam que os sujeitos se insiram harmoniosamente no processo de produção econômica ou nas atividades de serviços. Em um mundo cheio de incertezas e perigos, o sistema escolar deve, a partir daí, fazer uso de todos os recursos para responder aos desafios da concorrência, da competitividade, da eficácia que as sociedades e as organizações enfrentam. A escola transforma-se então numa empresa que promove a competição, o pensamento inovador e o consumismo (valores que seriam de qualquer modo integrados pela juventude e por grandes parcelas da população), gerando medidas de socialização compensatórias. A formação de um capital humano flexível, adaptável às mudanças contínuas e à diversidade das situações de trabalho mostra-se, portanto, indispensável em uma economia de mercado (*Ibid*, 2016, p. 85).

Charlot (2013, p. 161) também se opõe a essa concepção de FEE que vê a educação como utilitarista, como mercadoria e da qual foram importados os vocábulos ‘*eficácia*’ e ‘*qualidade*’. “Os sistemas educativos denotam e são modelados por intermédio de processos ideológicos e organizacionais no nível individual, coletivo, societário e até mesmo mundial”, o que é perceptível na atualidade quando passamos a discutir as interferências dos OIs nas políticas educacionais brasileiras e, conseqüentemente, nas FEE (FIALA, 2007, p. 15).

Esse mesmo autor aponta a existência de uma ideologia educativa global, cuja referência está embasada em três dimensões das FEE, sendo elas: desenvolvimento completo do indivíduo, o desenvolvimento da nação, com ponto de atenção para o aspecto do que ele nomeia “reprodução econômica”, e a educação baseada em valores essenciais como a igualdade, a democracia e os direitos humanos (p. 30). Essa visão de ideologia global

apresentada vai ao encontro do expansionismo neoliberal e representa uma grande ameaça à escola que desejamos e precisamos na contemporaneidade (FIALA, 2007).

Sendo produto de disputas internas e externas, nos campos político e educacional, essas finalidades são resultados das várias e divergentes intencionalidades de grupos e classes sociais pela manutenção ou não submissão às ideias propagadas nesses dois campos. Por serem produto de orientações implícitas e explícitas dos sistemas escolares, trazem em seu cerne concepções e visões impregnadas de sentidos e significados que darão o tônus às práticas de ensino e aprendizagem adotadas (LENOIR, 2016).

De forma operacional, segundo Lenoir (2016), podemos condensar as novas finalidades da escola, considerando três visões, a saber

preparar uma mão de obra a fim de que ela possa responder às expectativas e às necessidades do sistema empresarial, que se trate de uma empresa, dos serviços governamentais públicos e para-públicos ou dos serviços privados. Em seguida, transformar profundamente as concepções da cultura e de seus referentes (a razão, a tradição, as heranças intelectuais, etc.) para expor o papel primordial que devem ter a busca dos interesses privados (o utilitarismo “vulgar” e o individualismo) e o princípio da concorrência. Enfim, formar cidadãos “abertos” à heterogeneidade e trabalhadores disciplinados, autônomos e responsáveis, eticamente conforme às realidades do mundo econômico (*Ibid*, 2016, p. 30).

Em relação ao debate nacional sobre as finalidades da educação escolar, esse atualizou, no âmbito local, a crise mundial da escola, pois foi atravessado por muitos questionamentos e interrogações surgidos a partir das

transformações econômicas, políticas e culturais, provocadas pela globalização, portadora de frustradas esperanças com a mercantilização da vida, pelo desenvolvimento do capitalismo, progressivamente desigual, pelas novas tecnologias da informação e comunicação, ainda seletivas e excludentes, pela massificação do ensino, desiguale elitista (CHIZZOTTI, 2020, p. 5, 2020).

Para o autor, essas transformações não param por aí, já que muitas mudanças afetaram a educação no final da década, houve o “deslocamento do centro da gravidade mundial, a coisa pública, a segurança em um mundo exposto, viver melhor e viver mais, viver melhor e viver mais e as novas culturas modernas” (OCDE, 2019 *apud* CHIZZOTTI, 2020, p. 5).

Na busca por um panorama mundial das exigências constitutivas dos sistemas nacionais de educação, constatou-se que não só as finalidades educativas preconizadas explicitamente pelo Estado têm sido privilegiadas, como também finalidades advindas de grupos, instituições, partidos políticos com o objetivo de atender aspirações específicas de grupos particulares e territórios regionais. Enfim, os sistemas educacionais foram demasiadamente afetados e convulsionados pelas novas exigências sociais e culturais e tal

fato colocou-os como objetos de críticas e proposições das várias orientações e atividades da escola que fizeram emergir uma infinidade de objetivos e um grande dissenso sobre as finalidades da educação escolar na contemporaneidade.

Na verdade, os sentidos e significados das finalidades da educação, em algumas de suas vertentes, estão abalizados na ideia de produção de um ser humano constituído dentro das expectativas do mercado, preparado para trabalhar com uma gama “de competências instrumentais, flexível, adaptado, reativo, antes de tudo, competitivo e performático (a seu empregador evidentemente) autônomo, responsável, inovador, mobilizador e modulável” (THIESE; DURLY, 2021 p. 26).

Nesse direcionamento, as finalidades educativas afetaram os currículos, as propostas pedagógicas, os sistemas de formação de professores, as formas de avaliação, as visões de agentes internos e externos à escola. Conforme Lenoir, as finalidades educativas estão sendo profundamente modificadas, o que tem exigido uma constante renovação das concepções educativas a serem almejadas (LENOIR, 2015).

A relação existente entre as políticas educacionais brasileiras com os organismos provoca decisões internacionais bastante dúbias, “bastante ambíguas por parte dos governos e dos órgãos oficiais que cuidam do sistema educacional [...] em relação ao funcionamento do ensino público nos seus aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos, com prejuízo inestimável aos interesses das camadas populares” (LIBÂNEO 2016, p.140).

Desse modo, para a compreensão das políticas educacionais mais gerais que norteiam um país, bem como aquelas de cunho mais específico como a de formação de profissionais exige-se, inicialmente, que se compreendam as relações entre o que é internamente estabelecido em um país e as estratégias e influências externas a ele. Sendo assim, é de suma importância que os envolvidos na formulação de políticas e currículos, tais como técnicos de órgãos públicos, pesquisadores, integrantes de associações científicas ou movimentos organizados de educadores, comunidades escolares e outras, estejam atentos e compreendam a gênese, a natureza e as intenções das orientações e políticas oriundas dos organismos e agências multilaterais do mundo globalizado, uma vez que são apreendidas por setores empresariais e incorporadas pelos governos e pelos demais agentes do sistema educacional (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011; FREITAS, 2011, 2012).

São inerentes a relação existente entre finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais, considerando ser inseparável a discussão de ambas, posto que a definição sobre finalidades educativas e objetivos é anterior às demais,

sendo assim, nortearão e definirão quaisquer decisões que envolvam “políticas educacionais, orientações curriculares, expectativas de formação, formas de organização e gestão, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares” (LENOIR; LIBÂNEO, 2016, p. 285).

À vista disso, as políticas educacionais passaram a se estruturar a partir de duas visões bem diferentes; uma influenciada pelos OIs com uma escola cuja função é a de preparar o sujeito para o mercado do trabalho e para ser um indivíduo consumidor e outra voltada para a formação da cidadania e emancipação dos sujeitos, defendida por movimentos sociais, e cuja gênese está na democratização no Brasil, mas que, em certos momentos, podem ser levados pelos próprios interesses dos organismos internacionais (LIBÂNEO, 2016, p. 310).

Porquanto não sejam percebidas por alguns, essas finalidades veiculam e polinizam a ideologia neoliberal e, dependendo da forma como são compreendidas, influenciam fortemente no campo da investigação em ciências humanas, especialmente, no campo da educação. Isso é perceptível em setores da pesquisa educacional, nas associações científicas e profissionais, no meio institucional, de uma diversidade de opiniões acerca das finalidades, funções e formas de organização e gestão curricular e pedagógica das escolas.

Enfim, essas visões tão desiguais geram significados muito difusos de “qualidade de ensino” e de formas de concretização do currículo e da pedagogia (YOUNG, 2016, 2007, LIBÂNEO, 2012, 2014).

Libâneo, corroborando Lenoir afirma que:

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo as finalidades são referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacionais e, por consequência, para as escolas e professores (LIBÂNEO, 2016, p. 44).

Para esse autor, os sistemas escolares e seus currículos, em decorrência da globalização e da mundialização, foram profundamente modificados, fato tal que, além de aumentar o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais, trouxe, ainda, uma diversidade de desafios no que concerne ao esclarecimento de seus objetivos e funções. Nesse contexto, tornou-se premente identificar quais preocupações e interesses estão por detrás das finalidades educativas das escolas.

Enfim, as finalidades educativas são poderosos indicadores de sentidos e valores

os quais têm o poder de indicar, orientar, nortear e apontar a direção para as elaborações no campo educacional com princípios gerais e fundantes. Considerando essa assertiva, ao nos debruçarmos sobre essa temática, temos de ter em mente quais fontes definem essas finalidades educativas e que ideologias e interesses se fazem presentes nessas fontes (LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2014).

Ao expender sobre o lugar da escola numa estrutura social onde a reafirmação dos processos de exclusão é uma constante, destaca-se que a “escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão” (DUBET, 2003, p. 44).

Partindo de um olhar pedagógico, considerando as reformas educativas e o contexto das políticas neoliberais, a escola brasileira adquire uma forma dicotômica, já que, ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades, também as mantêm, o que denota a ideia de um modelo de escola voltado para os pobres, a chamada escola do acolhimento e um outro modelo de escola direcionada aos ricos, que é a escola do conhecimento.

O sujeito neoliberal deve ser globalmente formado dentro da racionalidade exigida pelo mercado, na questão da concorrência e na ênfase à produtividade e deve se portar como uma “entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos”. O sujeito de vontades e que trabalha sempre em prol de seus próprios interesses, totalmente comprometido com a competitividade, precisa ser mais dedicado e eficaz no trabalho, mais aberto e propenso às mudanças ocorridas no mercado de trabalho, competente, empreendedor, capaz de se autogovernar constantemente (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328 e 329).

A vida do sujeito neoliberal passa a ser coordenada e administrada pela visão de “casamento, educação dos filhos, amizade, saúde, bem-estar físico, lazer, o uso do tempo, bens, decisões político-religiosas e éticas”, os quais passam a ser gerenciados como capital para autovalorização e como modelo do indivíduo bem-sucedido (*Ibid*, 2016, p. 328 e 329).

Na lógica neoliberal, as atividades didático-pedagógicas são avaliadas pela eficiência e pelo custo-benefício, objetivamente mensurados pelos indicadores de desempenho, e não como elementos que interferem na qualidade do ensino e da escola (FREITAS, 2013; SILVA, 2014). Libâneo (2012) ressalta:



as políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Os OIs, sendo fortes agentes de poder e de mobilização atuam em frentes diversificadas. No cenário educacional, geram mudanças significativas mundialmente falando, principalmente, a partir dos anos de 1990, quando iniciaram um processo vigoroso visando à construção de consensos que abarcasse, ao mesmo tempo, a concepção de currículo, aprendizagens básicas e conhecimento. Para tanto, buscaram concretizar essas ideias colocando como ponto primordial na área da educação a elaboração de um currículo cosmopolita, capaz de transcender o nacional.

A construção desse currículo foi a forma encontrada para o enfrentamento dos desafios de uma nova geopolítica do conhecimento exigida “pelo aguçamento da competitividade internacional, pelas demandas do modo de produção capitalista e da democratização do ensino” (THIESEN; DURLI, 2021, p. 16).

O próximo tópico trata das influências dos OIs nas finalidades e objetivos da educação escolar. Para tanto, serão focalizados, principalmente, as interferências do BM, da OCDE<sup>12</sup> e da UNESCO, embora outras sejam citadas no decorrer do trabalho.

## **1.2 As Finalidades e os Objetivos da Educação Escolar do Século XXI e a Influência dos Organismos Internacionais**

Após apresentar o conceito de finalidade e voltá-lo para o contexto educacional, mostrando suas múltiplas facetas e significações, passa-se a apresentar as finalidades e os objetivos da educação escolar do século XXI e a influência dos OIs nesse processo.

O tópico tem início a partir de uma citação de Apple (2014), ao afirmar que o modelo neoliberal se faz hegemônico na educação contemporânea, sendo assim, as finalidades educativas escolares mostram-se sobre vários matizes, sob diferentes visões e interesses

---

<sup>12</sup> Entre os organismos internacionais podemos mencionar: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Há também organismos regionais, tais como Organização dos Estados Americanos (OEA), Tratado Norte-americano de Livre Comércio (NAFTA), MERCOSUL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre muitos outros, bem como uma variedade de Organizações Não Governamentais internacionais e nacionais.

sociais, o que acarreta uma série de disputas cujo objetivo maior é regular o campo social do poder em que estão implicadas as políticas educativas (APPLE, 2014).

No âmbito educacional, na década 1980, após a Guerra Fria e a abertura política da América Latina, surgiram muitos movimentos cujos objetivos foram incentivar, difundir, articular e promover as denominadas reformas estruturantes nas políticas de currículo, todas elas abalizadas na ideia de recomposição, em termos de rendimento escolar, dos sistemas de educação pública mundial. Nessas circunstâncias, os sentidos foram sendo mobilizados e deslocados para os conceitos de aprendizagem essenciais e conhecimentos em contextos de obrigatoriedade curricular (THIESEN; DURLI, 2021).

Esses movimentos tiveram e continuam tendo como legítimos representantes os Organismos Internacionais, “os quais associados, em alguma medida, por outras redes políticas transnacionais de organização de não estatais que movidos a partir dessa fase histórica pela racionalidade neoliberal, passaram a ver a educação como campo estratégico para a reestruturação do capitalismo” (THIESEN; DURLI, 2021, p. 16).

Os OIs multilaterais foram criados na Conferência de Bretton Woods, realizada no estado de New Hampshire (EE.UU) em 1944, e objetivaram regulamentar, no âmbito do direito internacional, o predomínio dos Estados Unidos em assuntos mundiais e o desenvolvimento do capitalismo no período pós-segunda guerra mundial. Além de visarem à retomada do capitalismo, após forte crise estrutural enfrentada pelos EUA após a Segunda Guerra Mundial, esses organismos buscaram ainda estabelecer novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, ficando essa tarefa destinada, principalmente, ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional.

Aqui destaca-se, conforme pesquisa feita por Esteves e Souza (2020), os OIs mais relevantes, ou seja, aqueles que mais têm exercido influência sobre a definição e a formulação das políticas públicas e sociais no campo educacional, em especial, nos países da periferia do sistema capitalista internacional, como é o caso do Brasil, sendo eles o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, não deixando de mencionar também, ao longo do texto, outros OIs como FMI, ONU, UNICEF, etc.

O BM possui cinco instituições vinculadas a ele, sendo elas: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Agência Internacional de Fomento (AIF); a Corporação Financeira Internacional (CFI); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA); e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas

sobre Investimentos (ICSID). No entanto, cada uma dessas instituições possui órgãos governamentais próprios, acordos que as constituem e países que fazem parte de cada instituição. O Brasil passou a fazer parte do BIRD em 1946, da CFI em 1956, da AIF em 1963, da MIGA em 1993, e não integra a ICSID ( BANCO MUNDIAL, 2019).

O BM, cujo trabalho é fornecer financiamento e assessoria técnica aos governos de países em desenvolvimento, é composto apenas pelo BIRD e pela AIF. O BIRD possui atividades lucrativas e concede empréstimos para o setor público dos países mais pobres de renda média, em condições próximas às de mercado. A AIF, por sua vez, depende de contribuições voluntárias e realiza empréstimos, a longo prazo, aos países pobres, com pouca capacidade de fazer empréstimos nas condições de mercado. As parcerias com o setor privado são realizadas pela CFI, MIGA e pelo ICSID ( BANCO MUNDIAL, 2019).

Para o BM, a educação é o caminho para a redução da pobreza, assim, a escola pública brasileira torna-se um lugar de acolhimento social. O expansionismo da oferta escolar para o acesso à escola implica ser essa uma escola de mínimos e do básico, o que transforma o espaço em local de precarização e não de difusão do conhecimento.

O artigo 4 na Declaração de Jomtien deixa bem claro essa assertiva

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990).

Evidencia-se a existência do reconhecimento jurídico da educação como direito de todos, entretanto, pautada em normas e diretrizes específicas que, concomitantemente, coloca limites mínimos para sua organização e funcionamento, mas preconiza uma escola precária com capacidade inesgotável de produzir desigualdades.

O BM, inicialmente, concedia aos países destruídos pela guerra empréstimos com juros bem mais baixos, entretanto, com o aquecimento do processo de globalização, passou a conceder empréstimos a países em desenvolvimento para melhorar sua infraestrutura e para ter o domínio das políticas de controle referentes às políticas econômicas e sociais desses países.

Na década de 1970, o Banco tomou frente da política estratégica de diversificação setorial de empréstimo, redirecionando-a em de acordo com seus interesses políticos, ideológicos e econômicos, modificando, assim, a economia dos países que lhe deviam. Surgiu, então como a única instituição capaz de oferecer instrumentos para a minimização da pobreza, do analfabetismo e com a capacidade de aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas (SILVA, 2003, p. 286).

Esse novo redimensionamento gerou profundas modificações nas relações entre o BM e os países devedores, desde pequenas recomendações até o cumprimento de exigências institucionais para que outros empréstimos pudessem ser adquiridos.

Se analisarmos essas relações pela sua historicidade, constata-se uma constante presença e uma firme atuação da equipe do Banco Mundial de diferentes maneiras e, em quase todos os governos e em cada uma delas, a natureza dessa relação se torna mais assimétrica e revestida de cooperação técnica e de “ajuda” (*Ibid*, p. 286).

O Banco propôs um pacote de reformas educativas aos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, o qual contempla alguns elementos distintivos, dentre eles, pode-se mencionar, a priorização sobre a educação básica. Sobre esse processo, o Banco vem estimulando os países a concentrarem os recursos públicos nessa modalidade de educação, posto que o ensino básico, comparado aos demais, comporta o pacote das reformas educativas com maiores benefícios sociais e econômicos e por ser mister para um desenvolvimento sustentável a longo prazo, bem como para aliviar a pobreza (TORRES, 1998).

Dando continuidade aos aspectos oferecidos pelo BM, tem o segundo ponto, que diz respeito à melhoria da qualidade e da eficiência da educação como eixo da reforma educativa. Essa qualidade representa um grande desafio, talvez o maior, mais importante e o mais difícil de ser atingido, e que, quanto à qualidade, pode ser constatado nos resultados verificados no rendimento escolar e julgado por meio dos objetivos e das metas propostos pelo próprio equipamento escolar. Aqui não se questiona a validade, nem o sentido e nem os métodos de ensino sobre o que é ensinado, mas, sim, o “valor agregado da escolaridade”, ou seja, o benefício que esse aprendizado traz e o fomento na probabilidade de uma atividade geradora de renda.

O terceiro aspecto das medidas relaciona-se à prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa. A instituição propõe-se, de forma específica, ao seguinte: a) a reestruturação orgânica dos ministérios, das instituições intermediárias e das escolas; b) o fortalecimento dos sistemas de educação (apontando de

maneira específica de recolher dados em quatro itens: matrícula, assistência, insumos e custos); e c) a capacitação de pessoal em assuntos administrativos (TORRES, 1998).

O quarto aspecto está na descentralização e na autonomia das instituições escolares, que também devem se responsabilizar por seus resultados, o que provocará alteração significativa na maneira de exercer o poder político. Isso quer dizer que o poder central será remanejado, o que incidirá em maior autonomia às outras instâncias de poder público quanto à política financeira e administrativa, o que trará “necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos” (LOBO, 1990).

Quanto ao quinto aspecto delineado pelo BM, tem-se a convocação para que os pais e a comunidade participem mais dos assuntos escolares, uma vez que essa prática é entendida como de suma importância para atingir as metas estabelecidas, sem contar que contribui para o controle e acompanhamento das metas já estabelecidas.

O sexto aspecto está no impulso do setor privado e dos organismos não governamentais (ONGs), já que são considerados como agentes ativos no espaço educativo tanto no que diz respeito às decisões como na implementação.

No que concerne ao sétimo aspecto, tem relação com a mobilização e a alocação eficazes de recursos adicionais para a educação de primeiro grau, uma vez que O BM vê como não justa a atual aplicação de recursos no sistema de ensino, já que grande parte de suas verbas são destinadas à folha de pagamento docente, sem mencionar que as negociações por salários têm gastado muito tempo do governo e interferido no nível de redução na relação professor-aluno. Além disso, boa parte dos estudantes universitários vêm das classes média e alta. O BM propõe, então, uma redefinição dos parâmetros e prioridades em relação às despesas públicas e maior contribuição por parte famílias beneficiadas (TORRES, 1998).

O oitavo aspecto dentro das reformas educativas tem enfoque setorial (escolar e neste ainda, apenas o ensino fundamental), o que se desvirtua do que foi estabelecido em Jomtien (Educação Para Todos).

E, por último, tem-se a definição de políticas e prioridades abalizadas na análise econômica; o BM recomenda a realização de uma análise econômica exaustiva na priorização dos insumos institucionais. Para tanto, indica a utilização de ferramentas básicas como relação custo-benefício e taxa de retorno do indivíduo para a sociedade (TORRES, 1998).

Além do BM, temos também a OCDE, criada no ano de 1961 como substituta da Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE). É uma organização

internacional sediada em Paris. Atualmente, compõe-se de 35 países, que consultam mutuamente e fazem estudos de caso de “países ou regiões, análises de políticas econômicas, resumos do estado do conhecimento e pesquisas quantitativas sobre diversos assuntos que têm impacto no desenvolvimento econômico e comparações internacionais” (LESSARD, 2021, p.3).

Conquanto o Brasil não seja membro da OCDE, tem fortalecido sua participação em programas da organização desde 2007, por intermédio da “ampliação do engajamento”, via uma resolução a qual também beneficiou também a China, Indonésia, Índia, África do Sul (OCDE, 2011).

Os países membros da OCDE têm a missão de ratificar os princípios da democracia representativa, da economia de mercado, de forma a estabelecer uma plataforma para comparar políticas econômicas e sociais. Fazem parte dela os chamados “países ricos”, que recebem essa denominação por possuírem elevados indicadores de PIB<sup>13</sup> *per capita*<sup>14</sup> e IDH<sup>15</sup> (PALAVEZZINI ; ALVES, 2020).

As decisões tomadas por esse Organismo são realizadas por um conselho interno, cujas reuniões ordinárias ocorrem anualmente. O conselho tem a missão de estabelecer as prioridades a serem atingidas pelos países membros. A organização se estrutura do seguinte modo: secretariados técnicos; agências; centros de pesquisas; cerca de 30 comitês

---

<sup>13</sup> Membros fundadores da OCDE (1947-1961): Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça, Turquia. Admitidos na OCDE, posteriormente: 1955-Alemanha; 1959 - Espanha. Admitidos com a reforma da OCDE (1961): Canadá e Estados Unidos. Admitidos na OCDE, posteriormente: 1964 – Japão; 1969 - Finlândia; 1971 – Austrália; 1973 – Nova Zelândia; 1994 México; 1995 – República Checa; 1996 – Hungria, Polônia, Coreia do Sul; 2000 – Eslováquia; 2010 – Chile, Eslovênia, Israel, Estônia; 2016 Letônia; 2018 Lituânia. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/members-and-partners/>. Acesso em: 22 de dezembro de 2022. Os países parceiros são: Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul.

<sup>14</sup> Sobre o produto interno bruto (PIB) diz respeito a um indicador representado pela soma de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região (país, estado, município), durante um determinado período. Os indicadores econômicos agregados, sendo eles produto, renda, despesa, divididos pela população de um país, resultam do valor médio *per capita*.

<sup>15</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda. A utilização de um indicador que envolvesse outras variáveis que não somente a questão econômica ocorreu pela primeira vez em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esse indicador foi criado pelo paquistanês Mahbub Ul Haq e pelo indiano Amartya Sen.

A utilização das variáveis educação, saúde e renda permite uma comparação com praticamente todos os países do globo e serve de referência para mensurar a resposta de determinado país frente a essas importantes demandas. O IDH é uma referência numérica que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de zero, menor é o indicador para os quesitos de saúde, educação e renda. Quanto mais próximo de 1, melhores são as condições para esses quesitos. No mundo, nenhum país possui o IDH zero ou um. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-idh.htm>. Acesso em 22 de dezembro de 2022.

internacionais especializados em assuntos diversos, aproximadamente 200 órgãos e 240 instrumentos legais (acordos, decisões, recomendações, declarações e entendimentos).

É financiada por seus próprios membros e

as contribuições variam de acordo com o potencial econômico de cada país. Atua como um fórum internacional, promovendo políticas públicas em diferentes áreas. São promovidos fóruns para a troca de experiências e busca de soluções comuns entre governos, análise e comparação de dados para a compreensão dos fatores econômicos, sociais e ambientais previstos em um roteiro que aponta as mudanças e adequações necessárias em suas legislações e práticas. Tais regras e padrões sinalizam suas influências políticas e ideológicas na implementação das políticas sociais e econômicas (PALAVEZZINI; ALVES, 2020, p.4)

De acordo com as autoras, o principal órgão educacional da OCDE é o *Education Policy Committee* (Comitê de Políticas Educacionais) e tem como objetivo a produção de indicadores que avaliem as políticas de educação, com o intuito de custear e de dar orientação “aos países membros e parceiros no que concerne à implantação de medidas, políticas, programas e projetos de ensino.”

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que realiza uma avaliação comparada nas áreas de leitura, matemática e ciências, configura-se como uma das principais iniciativas da OCDE. Além das atribuições já mencionadas, cabe a essa Organização o exame do ensino superior por meio de um sistema cujo objetivo é a avaliação, medição e monitoração da (PALAVEZZINI; ALVES, 2020, p.4).

equidade, a eficácia e a eficiência, mediante um relatório *Education At a Glance* OCDE *indicators* (Educação num relance - indicadores OCDE), fonte oficial de informações sobre a situação da educação no mundo, que fornece dados comparativos da estrutura, do financiamento e do desempenho de sistemas educacionais em países membros e parceiros (PALAVEZZINI; ALVES, 2020, p.4).

A partir da criação da OCDE, adotou-se a ideia de aprendizagens essenciais que repercutirão nas competências-chave e na força desse organismo sobre o escopo do currículo na definição do que se deve considerar como conhecimento escolar (THIESEN e DURLI, 2021).

No final de 1997, a organização deu início ao Programa Definição e Seleção de competências: Fundamentos teóricos e conceituais (DeSeCo), cuja gerência ficou a cargo do *Swiss Federal Statistical Office*, que contou com a ajuda do *United States Department of Education, National Center for Education Statistics*.

O programa integrava os Indicadores dos sistemas Educacionais (INES)<sup>16</sup>, vinculado ao PISA e buscou criar formas as quais pudessem

definir, selecionar e medir competências e habilidades de jovens e adultos globalmente. Para tanto, afirmava que medir a qualidade dos resultados da educação, estimar retornos econômicos e sociais da aprendizagem e identificar determinantes-chave para o sucesso educacional é um tópico de discussão em andamento que estimula um grande interesse em todo o mundo (OCDE, 2001 *apud* THIESEN; DURLI, 202, p. 21).

Ocorre, então, uma disseminação de documentos e publicações por parte dessa agência, firmando, assim, a noção de competências e habilidades tão enfatizadas na educação atualmente. Esse Organismo buscou delimitar os conhecimentos considerados imprescindíveis à educação, traduzindo-os em competências-chave, buscou ainda envolver e estabelecer um consenso com todos os países membro sobre quais competências eram mais importantes e “traçar uma estratégia para a avaliação das competências necessárias pelos adultos para uma participação ativa e plena em todos os campos relevantes da vida” (*Ibid*, 2021, p. 22).

A OCDE, embora não apoie financeiramente nenhum país, nem sujeita apoio a condições, exerce uma influência muito grande em decorrência do discurso que produz, pelos estudos e análises que realiza e, ainda, pelas ferramentas de conhecimento e comparação internacional que desenvolver, como é o caso do PISA, já citado anteriormente. Todas essas práticas interferem significativamente na educação, uma vez que dizem como essa deve ser e acontecer (LESSARD, 2021).

No caso que nos interessa e dependendo do tema escolhido, o de fins educativos, a análise do discurso da OCDE revela-se importante. Porque revela uma visão de mundo não só que faz da economia a prioridade das prioridades da sociedade, um campo acima dos demais e que os subordina, mas também que considera que as características estruturais do campo econômico - a concorrência, o mercado e sua sanção, empreendedorismo, a escolha "livre e racional" do usuário/ consumidor, a mensuração quantitativa das situações e a datificação devem permear todos os outros campos sociais. É nesse sentido que podemos falar de um discurso que defende a economização ou a mercantilização da vida social como um todo (*Ibid*, 2021, p.5).

No discurso implementado pela OCDE, há cinco características. A primeira delas é que esse discurso é elaborado de maneira a ser aceito pelos países membros. A segunda característica está no nível de generalidade do discurso, uma vez que é descontextualizado e a referência que faz a ciências e a disciplinas cujas pretensões são universalizantes não colabora

---

<sup>16</sup> O INES tem a responsabilidade de construir indicadores educacionais comparáveis internacionalmente e por meio desses indicadores, desenvolver, análises e pesquisas acerca da amplitude dos indicadores, servindo então como base para a construção e avaliação de políticas educacionais dos países membros e parceiros da OCDE.



para a articulação e a escuta crítica. No que concerne à educação, a Organização “incorpora os avanços modernos da pedagogia e das ciências da educação, mas os submete à adaptação do indivíduo a um ambiente altamente competitivo chamado "baseado no conhecimento", (LAVAL; WEBER, 2002; DARDOT, LAVAL, 2009; LAVAL, VERGNE *et al.* 2011 *apud* LESSARD, 2021, p. 7).

Sobre a terceira característica, está no fato de que o discurso dessa Organização ultrapassa os limites da simples descrição e análise de situações, pois muitas vezes reúne registros cognitivos e normativos “A ciência, nesse contexto, apresenta uma nova visão de mundo e legitima uma agenda de reformas que parece ser o que deve ser feito, se alguém quiser melhorar racionalmente o desempenho nacional e, assim, estar bem posicionado nessa nova ordem mundial” (LESSARD, 2021, p. 7). Esse tipo de discurso e os dados quantitativos geram um conjunto de critérios a respeito do que é ou não de qualidade que vai sendo difundido e sendo universalmente aceito pelos países membros. São esses critérios que são reconhecidos e adotados pelos governos nacionais com o intuito de justificar suas políticas.

No tocante à quarta característica, o discurso da OCDE contribui para que essa Organização seja reconhecida como autoridade quanto as questões educacionais. Nessa circunstância, “o nacional e o global se entrelaçam numa lógica de fortalecimento do global e do reconhecimento de sua autoridade” (*Ibid*, 2021, p. 8)

A quinta e última característica refere-se ao fato de que ao reconhecer a OCDE- um órgão global- como autoridade gera-se uma espécie de desnacionalização<sup>17</sup> das políticas educacionais (SASSEN, 2004; ROBERTSON, 2012; SPARKE, 2009, *apud* LESSARD, 2021, p.8. ).

Sobre a UNESCO, é parte integrante da ONU e atua de maneira direta na propositura de ações com o objetivo de promover a educação, a ciência e a cultura em todo o mundo. Sua origem e história são iminentes à criação da ONU, foi criada em 1945 frente a um cenário de muitas perdas, danos e prejuízos gerados pelo fim da Segunda Guerra Mundial, entretanto, passou a vigorar somente em 1946.

A criação da agência faz parte do esforço da comunidade internacional cujo objetivo é a reorganização da educação e dos sistemas educativos nos países atingidos pela

---

<sup>17</sup> Desnacionalização: não significa a retirada do Estado nacional de um campo de intervenção como a educação; ao contrário, aponta para a existência de processos de entrelaçamento nacional e global, o que implica que o nível nacional não é mais o único a determinar a direção e o desenvolvimento de seu campo educacional.

guerra e realinhar o ensino visando a contemplar a paz e a tolerância entre os povos, conforme preconiza a Constituição<sup>18</sup> da UNESCO.

Os Governos dos Estados partes desta Constituição, em nome de seus povos, declaram: Que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz; Que, através da história da raça humana, foi a ignorância sobre as práticas e sobre as vidas uns dos outros uma causa comum da suspeita e da desconfiança entre os povos do mundo, através das quais suas diferenças com enorme frequência resultaram em guerras; [...] Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas; Que uma paz baseada exclusivamente em arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse garantir o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que, portanto, a paz, para não falhar, precisa ser fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade. (UNESCO, 2002, p. 2).

Assim, alguns de seus objetivos são, além do arrefecimento da pobreza extrema, buscar a igualdade de gêneros, garantir às crianças, aos jovens e adultos o acesso à qualidade da educação básica, e sua influência se dá por intermédio de seus institutos, centros, conferências mundiais, documentos e parcerias entre governos e agências de financiamentos com o BM (UNESCO, 2009).

No Brasil, sua representação iniciou-se no ano de 1964 e seu escritório, que fica em Brasília, deu início às suas atividades em 1972. A parceria com a agência ocorre através dos entes federados e da iniciativa privada. Por seguir as orientações desses OIs, o país recebe financiamentos, desse modo, acaba incorporando essas orientações em suas políticas educacionais.

Sobre os objetivos, as recomendações e as disposições da UNESCO em relação à educação, dão destaque ao acesso ao conhecimento, já que veem nele uma estratégia para promover a igualdade entre os povos, a consolidação e a manutenção da paz.

De acordo com Gomide (2012), nas conferências gerais promovidas pela agência, nos documentos e nos programas para a educação, buscou-se a construção de uma imagem simbólica em favor da paz. Além disso, conforme assevera a autora, as recomendações implementadas pela UNESCO são abalizadas em valores éticos, cívicos, culturais e humanitários, sendo incorporados em documentos para a Educação produzidos pela agência.

No entanto, Gomide (2012, p. 211) nos chama a atenção, já que esses documentos, historicamente trazem à tona “[...] novas formas de pensar e agir, resultantes de

---

<sup>18</sup> A Constituição da Unesco foi confirmada pelos seguintes países : Arábia Saudita, Austrália, Brasil, Canadá, Checoslováquia, China, Dinamarca, Egito, Estados Unidos da América, França, Grécia, Índia, Líbano, México, Noruega, Nova Zelândia, República Dominicana, Reino Unido, África do Sul e Turquia.

múltiplas determinações, articuladas entre o contexto social, político e econômico”, ou seja, delegam à educação a missão de auxiliar para acabar com as desigualdades sociais e para a construir a paz. Sob esse prisma, a defesa da paz corrobora o abrandamento da luta de classes, o apaziguamento dos sujeitos e para a manutenção da hegemonia da classe dominante.

Para essa mesma autora, a perspectiva da paz que aparece no discurso da UNESCO, em vez de considerar a revolução social e de romper com o modelo de sociedade vigente, realiza o processo inverso, posto que os pressupostos sobre os quais se inscrevem o ideário da paz dessa da agência visam ao conformismo e a uma pretensa harmonia entre homens e mulheres, que, em uma sociedade dividida em classes como é a nossa (onde a desigualdade, a miséria, o acesso restrito a direitos sociais e a exploração do homem pelo homem são uma constante), é impossível de existir.

Estando as OIs presentes em vários dos contextos da Educação brasileira, as instituições sociais, no caso aqui, as educacionais, sofrem a interferência delas que, além de pressionarem e manipularem indicadores econômicos, buscam arrefecer recursos para a saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, com o objetivo de sobrar uma parte de dinheiro para pagamento aos banqueiros e credores (SILVA, 2003).

No Brasil, principalmente, quanto à cooperação técnica e financeira, a influência dos OIs na área educacional tem ocorrido de forma mais explícita a partir do Acordo MEC/USAID<sup>19</sup>, em 1962. Entretanto, estudos têm mostrado que essas diretrizes e normas vindas desses órgãos datam de 1950, bem como a adesão dos países periféricos a essas diretrizes.

Por já estarem difundidas no cenário educacional há bastante tempo, as diretrizes neoliberais atuam em nível macro, meso e micro na formulação das políticas educacionais, o que certamente repercutirá na atuação docente e na atuação e concepção dos demais agentes no interior da escola e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem.

Enfim, os OIs, ao polinizarem essas ideias no âmbito educacional, levantaram muitas discussões sobre quais as finalidades educativas das escolas do século XXI, afinal, a quem servem as nossas escolas ou para que servem as nossas escolas, ou seja, que finalidades

---

<sup>19</sup> O acordo MEC/USAID incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios tinham como objetivo uma profunda reforma no ensino brasileiro e a implantação do modelo norte americano nas universidades brasileiras. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. Disponível em: <https://ditaduranuncamais.cnte.org.br/o-retrocesso-na-educacao/>. Acesso em 22 de dezembro de 2022.

estão implícitas nessas diferentes ações implementadas pelos OIs e pelos governos nacionais? Afinal, o que é uma escola considerada boa? Quais parâmetros estão sendo utilizados para essa definição?

Tais finalidades e objetivos se transformam também no norte para a formulação de critérios de qualidade que incidirão no trabalho desenvolvido nas escolas e, conseqüentemente, na forma de atuar do professor.

Observando mais criteriosamente as políticas educacionais brasileiras, percebe-se como suas definições estão impregnadas de influências dos OIs, já que são esses organismos os emissores das propostas, das normas e dos procedimentos das nossas políticas educacionais, fato que interfere nas decisões, tanto governamentais quanto legais do Brasil e de outros países subordinados a esses Organismos (LIBÂNEO, 2016).

Até 1990, nos documentos dos OIs voltados para a educação, predominavam os conceitos de produtividade e competitividade, o que ia ao encontro da teoria do capital humano e que justificara o slogan “Educação para a competitividade”. Já nas décadas posteriores, embora esses conceitos não tenham desaparecido, outros como justiça, equidade, coesão social, inclusão social, responsabilidade social, adquiriram grande relevância, visando a inserir nessas políticas educativas e sociais, um viés de caráter, aparentemente, mais humanitário. Nesse interregno, surge o slogan “Educação para combate à pobreza”, com o objetivo de se sobrepor ao anterior, como justificativa para a mudança, os OIs afirmaram não ser suficiente investir em educação para<sup>20</sup> todos sem minimizar a pobreza em âmbito mundial, pois o alívio à pobreza é crucial para fomentar a competição no mercado globalizado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

O próximo tópico aborda a relação existente entre as OIs e a Educação brasileira, com foco nas interferências que geram no contexto educacional do nosso país.

### **1.2.1 Os OIs e a educação brasileira: uma relação de imanência**

No tópico anterior, buscou-se discorrer sobre as visões multifacetadas a respeito das finalidades educativas, sobre alguns OIs, mostrando quando surgiram, quais os objetivos têm e a ação de cada um nos países onde atuam. Discorre-se agora sobre como esses agentes externos atuam e interferem no contexto da educação brasileira.

---

<sup>20</sup> Sobre a Teoria do Capital Humano ressalta que investimentos nas áreas da educação e da saúde podem aperfeiçoar as aptidões e habilidades dos seres humanos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar de forma positiva as taxas de crescimento dos países.

Tomando as finalidades educativas propostas pelos OIs, agora em um espaço mais crítico-reflexivo, tem-se a visão e os apontamentos de estudiosos e analistas da educação acerca do papel dessas organizações, onde essas interferências vão incidir e o que realmente há por detrás do trabalho desenvolvido por elas.

A educação brasileira tem seguido as recomendações dessas organizações, de maneira a regular sua economia e redistribuir seus investimentos, inclusive nas áreas sociais, tanto que o corte de gastos atingiu a área da educação, entretanto, o impacto não interferiu apenas nos investimentos, posto que o objetivo primordial da educação passou a ser não somente a formação de mão de obra, como também o desenvolvimento de forças produtivas para atender as demandas exigidas pelo mercado, ou seja, o aluno deixa de ser criança, jovem, cidadão, tornando-se alguém que pode contribuir com sua força de trabalho para o desenvolvimento econômico do país.

Reconhecida pelos países membros e aspirantes como um fórum que cria, propõe e difunde tendências em educação. Por meio de instrumentos e mecanismos diversos dissemina ideias (estatísticas, pesquisas, relatórios testes e estudos comparativos) Por meio de instrumentos e mecanismos agrega expertise internacional, estabelece o que deve constituir conhecimento válido ao ensino e à aprendizagem e o regula por meio de avaliações internacionais e, ainda, estimula relações de dependência dos Estados-Nação com as indicações que produz (THIESEN; DURLI, 2021, p. 21).

Essas interferências vão reverberar nos planos educacionais, nas diretrizes curriculares, nos processos pedagógico-didáticos, já que são absorvidos e incorporados pelos órgãos públicos, pela gestão do sistema educacional, por gestores escolares, professores, pesquisadores, formadores de professores, e ainda pelos agentes externos à escola como pais, organizações não governamentais, sindicatos, igrejas, enfim, pela sociedade de forma geral, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de valorização do magistério (Fundef), nas práticas embasadas em princípios gerenciais e administrativos, nas avaliações quantitativas, nas políticas de cunho compensatório, nas expressões do voluntariado social na educação, no processo de idealização em relação à Educação a distância, nos constantes cursos e treinamentos pontuais na polinização do empreendedorismo e da concepção de escola como uma empresa (NUNES, 2013). E, ainda, em outros documentos, como a própria Constituição e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular, já prevista na Declaração de Jomtien (1990), estruturada como portaria e publicada no Diário Oficial da União, em 21 de dezembro de 2017.

Ao analisarem alguns dos textos de política educacional, Moreira e Lara (2012, p. 228), afirmam ser de cunho ideológico, com discursos impregnados de enunciados concretos, afirmando que “as políticas em ação percorrem também na forma como esses discursos e conteúdos são concretizados e enunciados na sociedade, nas relações sociais, na vida material dos homens”.

O tratamento constitucional dado à educação traz em seu cerne ideologias e valores e reafirma, segundo Herkenhoff (1987) a ideia de que, conquanto não seja um tema isolado, ela é resultado de decisões políticas fundamentais, ou seja, na visão desse autor, a educação é uma questão totalmente política.

Aqui discorro principalmente sobre três importantes documentos que regem a educação brasileira, sendo eles a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96 e sobre os PCNs. Posteriormente, discorrerei sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

#### ***1.2.1.1 Influência dos OIs na CF de 1988, na LDBEN 9.394/96 e nos PCNs (1997)***

Na Constituição de 1988, a perspectiva política, bem como a natureza pública da educação são enfatizadas, e isso se dá a partir da forma como os objetivos educacionais são definidos e pela maneira como todo o sistema educacional é estruturado. A Carta Magna anuncia a responsabilidade do Estado e da família, faz apontamentos sobre o acesso e a qualidade na educação, estrutura o sistema educacional, vincula o financiamento, e distribui os encargos e competências para os entes da federação.

As propostas de qualidade da educação são uma tentativa de conscientizar a comunidade de que ela deve assumir as responsabilidades pela educação [...], é uma tentativa de eximir a responsabilidade e a obrigação do Estado para com a educação, deixando-a por conta da comunidade. A ideia é transferir os poderes de decisão da escola para a comunidade, que irá decidir a respeito dos assuntos relativos à educação. [...], como foi a comunidade que decidiu tudo, a única responsável quando a educação não vai bem é a própria comunidade. [...], o Estado repassa a responsabilidade pela educação para a própria comunidade, porém não oferece condições mínimas de funcionamento (SHIGUNOV; MACIEL, 2015, *apud* FREITAS; FILGUEIRAS, 2020, p.6).

Assim, o Estado fica isento das muitas responsabilidades que tem quanto à educação. Embora a participação democrática seja postulada na concepção neoliberal, na verdade ela coloca sobre os sujeitos que não possuem condições de pagar a responsabilidade

para conseguir uma educação de qualidade. Nesse cenário, não se pode deixar de mencionar a concepção tão cara à ideologia neoliberal, que é a meritocracia<sup>21</sup>.

Em suma, a doutrina econômica neoliberal influencia na educação do país e se apresenta de forma contraditória ao colocar na educação a possibilidade de ascensão econômica, mas o que busca é formar homens aptos a atender tão somente os interesses do capital.

A CF de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social e, dedicando toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação. O tratamento constitucional do direito à educação está ligado à busca do ideal de igualdade que caracteriza os direitos fundamentais. Esse sentido de igualdade material que os direitos sociais abarcam se dá por meio da atuação estatal, a qual deve garantir padrões mínimos de acesso a bens econômicos, sociais e culturais àquelas pessoas que, por meios próprios, não puderam ter acesso a eles. Enfim, representa a oferta de condições básicas para que o sujeito possa, de maneira efetiva, fazer uso das liberdades que lhe são outorgadas pelo sistema (PINO, 1988).

Dentre as muitas leis advindas da Constituição de 1988 que vão ao encontro do ordenamento jurídico educacional, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que começou a ser discutida antes da promulgação da Constituição e, finalmente, aprovada como lei ordinária em 1996 (PINO, 1998, p. 19).

A Lei, além de estruturar a administração, trouxe princípios e procedimentos aplicados à educação, regulamentou o currículo, o ano escolar, os conteúdos programáticos e a duração dos cursos. É importante mencionar que, embora essa lei seja de 1996, algumas mudanças vêm ocorrendo ao longo do tempo até a contemporaneidade, dentre elas podemos mencionar a Lei 11.274/2006, que altera os capítulos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9.394/96, colocando o ensino fundamental com a duração de nove anos e matrícula obrigatória para

---

<sup>21</sup> Importante mencionar que as avaliações dos índices educacionais em larga escala no país, tais como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) fez emergir, uma competição por resultados, que é traduzida em números, notas esperadas. Valoriza-se mais o aspecto quantitativo que o qualitativo, ou seja a qualidade ficou em segundo plano. Nesse cenário de *rankings* educacionais surgem argumentos em que se determinados estabelecimentos educacionais atingiram tal média, todos poderiam ter realizado o mesmo feito. Desse modo, o contexto da comunidade escolar, os desafios que cada estabelecimento possui, suas particularidades não são levados em consideração. É fato que a avaliação em larga escala não é a questão central dos problemas educacionais do país, mas o que é realizado com este resultado, que objetivam, essencialmente, comparar em qual local o dinheiro público está sendo bem empregado, prestando conta com um resultado numérico esperado, e não avaliando os resultados juntamente com as dificuldades enfrentadas e como saná-las.

crianças a partir de seis anos de idade. Para a implementação dessas mudanças, deu aos Municípios, aos Estados e ao Distrito Federal prazo até 2010.

Na década de 1990, ocorreram alterações significativas no que se refere aos padrões de intervenção estatal, resultado dos desdobramentos trazidos pelas relações sociais capitalistas consolidadas por meio do neoliberalismo. Nesse mesmo período, o Brasil, a partir das orientações dos OIs, promoveu mais ações políticas e mais reformas educacionais cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova LDBEN.

Toda lei traz em seu bojo uma ideologia política e um encaminhamento para uma forma de gestão. O produto dessas ideias é o resultado do conflitos e embates das forças políticas inseridas nesse contexto. Sendo assim, não se pode analisar política e educação de forma separada, já que a primeira é que põe em prática os objetivos da segunda, ou seja, dá concretude ao projeto (GRACINDO, 1988).

Na concretização desse projeto, estão presentes as ideologias neoliberais, a começar pelo fato de o documento descentralizar o poder, ao priorizar o Ensino fundamental, tornando-o responsabilidade dos estados e municípios, e colocando a Educação infantil sob responsabilidade somente desses últimos. Sem esse poder centralizador, seria possível delegar de forma vantajosa grande parte das atividades de serviço do governo, “a autoridades regionais ou locais, totalmente limitadas em seus poderes coercitivos pelas regras ditadas por uma autoridade legislativa superior (BIANCHETTI, 2005, p. 101).

É importante salientar que essa autonomia só ocorre no âmbito administrativo, dado que avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de “controle” e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Quanto à parte financeira onde se encaixam, por exemplo, infraestrutura, merenda, transporte, passa a ser descentralizada.

Outro ponto também relevante é o valor dado à privatização. Para tanto, oferecem algumas condições para o seu expansionismo

[...] as propostas governamentais pretendem com isso evidenciar as carências das instituições de ensino público e incutir na opinião pública a necessidade de privatização das mesmas pela sua inoperância e pelas altas despesas geradas com sua manutenção (SHIGUNOV; MACIEL, 2004, p.69).

Enquanto o discurso da LDBEN denota “uma coisa, a prática apresenta características diferentes, ou seja, há uma contradição entre a teoria pregada e a prática realizada (*Ibid*, 2004, p.68). Por meio da liberação das exigências acadêmicas de qualificação e certificação exigidas em relação ao setor privado, a rede pública de ensino é obrigada a



seguir essas leis de mercado e a competir. À vista disso, a LDBEN é de cunho neoliberal e, apesar de definir direitos, é opaca quanto a eles e aponta que

a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação (CAPRIOGLIO *et al*, 2000, p. 26).

Saviani (2004), fazendo uma análise mais contundente sobre a LDBEN, deteve-se em alguns pontos da redação do dispositivo “Princípios e Fins da Educação”. Segundo o autor, na LDBEN repetiram-se os artigos 205 e 206 da Constituição quanto à educação, entretanto a ordem foi invertida, ou seja, na Carta Magna, a educação aparece como “dever do Estado e da Família”, já na Lei 9.394/1996 ocorre o inverso: “dever da Família e do Estado”.

Saviani ressalta que essa inversão pode não alterar seus pressupostos, no entanto, faz um retorno ao debate da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, quando a Igreja Católica proclamava que a educação deveria ser exercida pela instituição familiar, ficando o Estado como subsidiário. Quanto aos currículos, há bastante tempo, deixaram de se voltar para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Hoje, já se fala num currículo guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Assim sendo, questões referentes ao “como” do currículo continuam com importância relevante, e só passam a ter sentido dentro de uma visão que considere essas questões em sua relação com outras que busquem pelo “por que” das formas de organização do conhecimento escolar.

O currículo constitui-se um “artefato social e cultural”, ou seja, ele é posto na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Para esses autores, o currículo não é neutro e desinteressado do conhecimento social, dado que ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Enfim, não se refere a um elemento transcendente e atemporal, pois tem uma história que se encontra ligada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA 1999).

Sob o olhar da LDBEN, aos se escolher os conteúdos curriculares, é necessário fazê-lo com muito critério, uma vez que esses conteúdos são, de maneira fundamental, instrumentos pelos quais se pode chegar à tão almejada cidadania (GRACINDO, 1998, p. 194).

Ainda sobre o currículo escolar, é importante considerar o conhecimento cotidiano que o aluno traz para a escola, entretanto esse conhecimento não deve ser

uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas (YOUNG 2007, p. 13).

No que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foram publicados em 1997 e, inicialmente, voltaram-se para as quatro primeiras séries dos anos iniciais. Em 1988 e 2000, respectivamente, foram publicados para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Entretanto, mesmo sendo publicados em anos diferentes, há um ponto em comum entre eles que é a exigência quanto à revisão dos currículos, já que objetivam a construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos que fazem parte de um contexto marcadamente permeado pela competição e pela excelência.

Em conformidade com os PCNs, as linhas norteadoras para o Ensino Fundamental e Médio no Brasil são caracterizadas por:

a) apontar a necessidade de unir esforços entre governos e sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa; b) interdependência entre escola-sociedade, tendo como objetivo situar as pessoas como participantes dessa sociedade – cidadãos; c) aprendizagem significativa; d) desenvolvimento de diferentes capacidades pelos jovens, proporcionando-lhes o desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências; e) autonomia da escola e comprometimento dessa e dos alunos em atingir as metas a que se propuseram; f) inserção de procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados; g) evidenciar a necessidade de tratar de temas urgentes; h) apropriação das tecnologias; i) valorização do trabalho dos docentes enquanto produtores, articuladores, planejadores de práticas educativas e como mediadores do conhecimento, atuando com a diversidade existente entre os alunos como fonte e meio para a aprendizagem (PCNs, 1997, 1998, 2000).

Assim sendo, os PCNs representaram uma das maneiras de o Estado expressar o seu papel na busca por coesão e ordem. Para tanto, buscam a uniformização do currículo nacional, a partir da definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica.

Não é de hoje que o Estado nacional tem como uma de suas funções permanentes a coesão e essa pode ser imposta por vários caminhos, sendo o caminho da educação escolar aquele que ocupa maior destaque (CURY, 1996).

Sobre as interferências dos OIs na educação brasileira, em relação aos PCNs, a primeira delas é estarem vinculados às novas exigências impostas pela ordem econômica globalizada e, conseqüentemente, pelas políticas neoliberais, que têm como carro-chefe algumas das palavras seguintes: competitividade, produtividade, consenso, equidade, flexibilidade, cidadania, desempenho, integração e descentralização. Por conseguinte, os PCNs nos remetem às orientações enfatizadas na Conferência Mundial de Educação para

Todos, e que são congruentes com as orientações dadas pelo BM, pela UNESCO e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) (GALIAN, 2015).

Outra crítica imputada aos PCNs é o excessivo viés psicologizante utilizado para definir seus fundamentos e métodos. Esse foco dado à psicologia dá pouca ou nenhuma ênfase aos aspectos sociológicos e políticos, o que corrobora para empobrecer as discussões no âmbito do currículo, que se constitui numa realidade cultural complexa (SAVIANI, 1996; CUNHA, 1996 MOREIRA, 1997 *apud* SAMPAIO; FALSARELLA; MENDES, 2004).

No que concerne aos temas transversais, algumas críticas contundentes também surgiram, dentre elas a visão de uma escola imunizada em relação à ação de causas extraescolares, o que ignora os conflitos existentes entre diversas culturas e etnias, reduzindo a pluralidade cultural a um multiculturalismo conservador e a uma postura assimilacionista (*Ibid*, 2004).

#### **1.2.1.2 A educação brasileira no contexto dos OIs**

No contexto dos OIs, a educação brasileira tem sido na atualidade o produto de uma realidade de estratos diversificados que englobam concepções políticas, determinações legais,

de estruturas institucionais e de contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, disposições teóricas anacrônicas, práticas políticas autoritárias e fundamentações ético- pedagógicas contraditórias ou contrapostas. Não é tarefa fácil compreender as origens e os estigmas da educação brasileira em sua trajetória histórica, legal, pedagógica e política (NUNES, 2013, p.158).

No cenário educacional brasileiro, os OIs geram quatro possíveis visões, como fontes definidoras das FEE, sendo elas: visão da pedagogia tradicional e currículo tradicional; visão neoliberal e currículos de resultados; visão sociológica-intercultural e currículo sociocultural, visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica.

Na primeira visão, há a reprodução de valores, o foco é a preparação intelectual e moral para que os alunos vivam em sociedade. A transmissão de conhecimentos, nesse âmbito, dá-se pela tradição. É uma visão muito presente no contexto educacional brasileiro, podendo ser percebida atualmente nos projetos instituídos pelas escolas militares, ‘Escola sem Partido’, e nos sistemas de ensino com comercialização de materiais didáticos. O currículo, nessa forma de compreender as FEE, está centrado nos eixos axiológicos e na formação da moral, com “conteúdos cristalizados, ensino verbal, rigor disciplinar e relação professor-aluno baseada na hierarquia e na autoridade” (LIBÂNEO, 2019, p. 44).

Sobre a segunda visão, a neoliberal e currículo de resultados, está presente e domina as FEE nas políticas educacionais brasileiras. Nessa concepção, as Finalidades estão em consonância com a visão neoliberal implementada pelos OIs, cujos objetivos são: aliviar a pobreza, satisfazer as necessidades mínimas, competir, formar para o mercado de trabalho, reduzir os conflitos e do papel integrador e socializador. Enfim, nessa concepção de Finalidades, o currículo está “centrado nos resultados imediatos, no ensino por competências, conteúdos mínimos, testes de memorização padronizados, opondo-se assim à valorização do “conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores” (*Ibid*, p. 46).

A terceira visão é a sociológica-intercultural e currículo sociocultural. Diz respeito às orientações teóricas como a “teoria curricular crítica, a educação intercultural, a educação plural, a educação para a diferença, a educação em rede, entre outras” (LIBÂNEO, p. 46). Nessa concepção, as finalidades estão fortemente vinculadas às relações de poder onde “a cultura é um terreno de concepções de mundo e práticas conflitantes, onde se manifesta a diversidade sociocultural” (p. 47). Nesse ângulo, o currículo dá ênfase às experiências socioculturais vivenciadas pelo sujeito, focando sempre mais na prática social, que nos saberes sistematizados ou prática pedagógica, nas quais as significações são interiorizadas.

E, por último, e não menos importante, tem a visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica. Nessa perspectiva, a educação escolar é “uma das instâncias mais importantes de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social” (p. 47), em que os saberes são “sistematizados e constituídos socialmente” (p. 47).

É uma concepção de finalidade que prima pelo desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade por meio da aprendizagem socialmente mediada. É uma visão que considera a diversidade social e cultural, tanto que mantém o vínculo entre os conteúdos e as práticas socioculturais. Nesse ângulo, o currículo é de formação cultural e científica, articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social está vinculada aos saberes produzidos “historicamente e, através deles, desenvolvem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente” (p. 48).

Nos documentos sobre educação de propositura dos OIs, há um desdobramento de conceitos relacionados à teoria do capital humano, conceitos tais como produtividade, qualidade e competitividade, o que nos remete que finalidade educativa, de cunho liberal, reúne concepções epistemológicas que buscam a perpetuação, conservação, evolução e renovação da lógica da eficiência e de produtividade (EVANGELISTA ; SHIROMA, 2006).

Freitas (2011) sinaliza que os organismos multilaterais, ONGs, movimentos pela educação vinculados a corporações empresariais, possuem por objetivo o estabelecimento de visão de educação como subsistema do aparato produtivo, definindo, dessa feita, objetivos para a escola a partir de necessidades estratégicas de mão de obra. Assim, a educação visa a formar trabalhadores para as necessidades mais prementes relacionadas à economia, o que nos remete a Gramsci (1982), ao afirmar que é no interior de instituições, tais como igreja, escola, sindicatos, jornais, família e outros é que se constroem os sentidos e significados sobre educação e formação cultural dos sujeitos.

Dessa maneira, é importante estar atento para o papel que a educação assume nesses espaços, já que pode ser tanto em prol da subordinação, ou seja, para a reprodução dos valores da classe hegemônica quanto para a emancipação.

A questão da valorização do capital material em detrimento ao capital cultural<sup>22</sup> torna-se mais evidente, quando nos remetemos à década de 1990, quando houve a intensificação e consolidação das organizações não governamentais, das fundações privadas, associações sem fins lucrativos e as *fintechs* sociais<sup>23</sup>. Com um desiderato de cunho neoliberal conservador, iniciaram um processo de estruturação da hegemonia burguesa. Podemos citar como exemplos o Instituto Liberal (IL), o Instituto de Estudos Empresariais (IEE), o Instituto Ludwig von Mises Brasil (IMB), o Estudantes pela Liberdade (EPL), o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Instituto Fernando Henrique Cardoso (IFHC).

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no Brasil, em 2010, havia 290,7 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos (Fasfil), as quais estavam divididas em quatro grandes grupos: as vinculadas à religião (28,5%), as associações patronais e profissionais, correspondendo a 15,5%, a terceira abarca aquelas que se voltam para o desenvolvimento e a defesa de direitos (14,6%) e, por último, aquelas que se voltam para os campos da saúde, educação, pesquisa e assistência social- não governamentais (18,6%) (ALVES, 2020. p.32).

A despeito das organizações da sociedade civil, o IBGE (2016) divulgou, a partir dos dados obtidos no Cadastro Central de empresas (CEMPRE), estudos tencionando à busca

<sup>22</sup> O conceito de Capital Cultural foi criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu em 1973 na obra “*Reprodução cultural e reprodução social*”, com co-autoria de Jean-Claude Passeron. Em síntese, Capital Cultural é o que entendemos por acúmulo de conhecimento, comportamentos e habilidades que uma pessoa pode utilizar para demonstrar sua competência cultural e status social. Disponível em: <https://becocultural.com.br/capital-cultural/> Acesso em: 26 de novembro de 2022

<sup>23</sup> *Fintechs* são empresas focadas em otimizar serviços da área financeira através da tecnologia. O nome fintech vem das iniciais de duas palavras da língua inglesa: *financial* (financeiro) e *technology* (tecnologia).

sobre o universo associativo e fundacional, principalmente no que se refere à suas finalidades de atuação e distribuição do espaço brasileiro.

Conforme apontou esse cadastro, no ano de 2016:

todos os grupos apresentaram variação percentual negativa quando comparados com 2010; em números absolutos, os maiores decréscimos foram verificados em grupos de associações patronais e profissionais (menos 13,7 mil unidades) e desenvolvimento e defesa de direitos (menos 1,8 mil unidade). Por outro lado, as ONGs associadas à religião registraram queda de apenas 0,6%. Ao analisar-se o período de 2010 a 2013, é possível constatar que apenas três grupos tiveram aumento: cultura e recreação (1,2%), religião (0,8%) e outras instituições privadas sem fins lucrativos (10,7%) (ALVES, 2020, p. 32).

Assim sendo, é inegável o alinhamento dos liberais capitalistas às novas concepções e formatos de pensar e organizar as soluções para conflitos e problemas sociais. Para tanto, adotam como estratégia de ação “o desenvolvimento de propostas que se enquadram em um formato de filantropia empresarial, caracterizada pela grande intervenção nas questões sociais, pela responsabilidade social e pelo investimento social privado” (ALVES, 2020, p. 32).

O interesse não está na qualidade da educação do país, mas na apresentação de resultados que coadunam com os órgãos internacionais como OCDE e UNESCO, visto que requerem, num país periférico, uma educação de resultado. Enfim, o interesse do Estado como financiador das políticas educacionais é aumentar e melhorar os índices que aferem os resultados escolares como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB<sup>24</sup> (TRICHES; ARANDA, 2016, p. 85).

Ao se fazerem presentes no cotidiano de agentes sociais (pais, professores líderes religiosos, alunos, conselhos tutelares, empresários e outros), vão interferindo e delineando a constituição desses sujeitos, nas representações que os orientam sobre finalidades educativas, no que consideram uma boa escola ou para que serve a escola. Nessa circunstância, ainda tem o Estado que busca interferir nas concepções que esses sujeitos têm sobre liberdade e educação enquanto mercadoria, e na ideia de uma educação realmente de qualidade (GENTILLI, 2011).

As discussões e os embates no processo de construção das políticas educacionais são resultados das lutas travadas para a legitimação do discurso e, ainda, das relações de poderes entre os grupos que concorrem entre si. A concretização dessas políticas vai ocorrer

---

<sup>24</sup> Ideb é o 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 ensino. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 23 de novembro de 2022.

na produção do texto político com contribuições de seus representantes internos e externos, bem como na implementação e na avaliação da política por meio de programas, projetos e ações estrategicamente pensadas (LIMA, 2016).

Carregadas de um poder simbólico<sup>25</sup>, essas políticas vão refletir nas formas de agir e de pensar dos agentes sociais internos e externos à escola no que concerne às relações estabelecidas com essa instituição e na inserção no mundo social e no trabalho. Enfim, de acordo com Bordieu (1989), referem-se às ideologias tidas como coletivo e coletivamente apropriadas, as quais, conquanto sirvam a interesse particulares, tendem a se apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo (BOURDIEU, 1989).

Laval (2003) *apud* Lenoir (2016), ao discutir sobre os impactos da globalização no sistema educacional nas finalidades educativas escolares e nos saberes disciplinares, mostra que esses modelos impuseram seis paradigmas bastante enraizados e rigorosos.

O primeiro deles foi a privatização dos sistemas de ensino, imposta pela lógica geral da concorrência e ainda pela livre escolha dos usuários, situação que ocasionou as polarizações sociais e étnicas, bem como o afastamento ou a exclusão de determinados setores da sociedade.

O segundo modelo imposto foi a formação de um mercado mundializado de educação, ou seja, o que conhecemos por globalização, cuja égide está na criação de mecanismos de concorrência para aumentar o crescimento dos países, bem como dos blocos econômicos que emergiram sob essa visão, tais como MERCOSUL, ASEAN, APEC<sup>26</sup>, ALENA, Comunidade europeia e outros, buscando ainda maior competitividade no cenário mundial.

Os sistemas escolares nessa vertente transformaram-se nacional e internacionalmente em mercados “nos quais as instituições-empresa concorrem no texto de uma “economia do conhecimento”, do que dão testemunho as várias classificações das universidades e das escolas primárias e secundárias” (*Ibid*, p. 27).

<sup>25</sup> O conceito de violência simbólica foi elaborado por Pierre Bourdieu, sociólogo francês, para descrever o processo em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais. Na medida em que seus efeitos tendem a ser mais psicológicos, a violência simbólica se diferencia da violência física, apesar de poder se expressar, em última instância, sob esta forma (BOURDIEU, 1989).

<sup>26</sup> A Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico – sigla do inglês *Asia-Pacific Economic Cooperation* – (Apec) é um bloco econômico formado por países asiáticos, americanos e da Oceania. Basicamente, envolve uma rota comercial que segue pelo Oceano Pacífico, uma substituição da predominância histórica do comércio mundial realizado pelo Atlântico. Esse bloco econômico surgiu a partir da antiga Associação das Nações do Sudeste Asiático (Asean), que não era um bloco propriamente dito, mas um espaço de discussão entre os países-membros para melhor definir os rumos comerciais entre eles. A criação da Asean ocorreu em 1989 e sua transformação em Apec aconteceu em 1994 durante a Conferência de Seattle. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/apec.htm>, Acesso em 23 de novembro de 2023.

O terceiro modelo mostra que o comando gerencial dos sistemas escolares está calcado em uma gestão de modelo de uma empresa privada que busca testar sua eficácia a partir da mensuração. Para tanto, lança mão de ferramentas, supostamente acima de qualquer suspeita no sentido de orientar os agentes internos e externos à escola, tais como famílias, professores, estudantes, empresas. Outro impacto gerado pelas reformas internacionais está na diminuição da autonomia docente, bem como dos pesquisadores, os quais ficaram muito subordinados aos usuários, clientes, financiadores e outros.

O quarto impacto incide sobre o utilitarismo e o individualismo que se sobrepuseram no contexto escolar. A escola deve, a partir de agora, funcionar em uma lógica concorrencial de mercado, pois é uma empresa como qualquer outra. Sendo assim, perdeu sua autonomia e as finalidades culturais e cognitivas. ”(LAVAL, 2003 *apud* LENOIR, 2016, p. 27).

O quinto impacto apresentado é a aceitação do saber como algo utilitário, ou seja, ele só tem valor se for útil economicamente. A formação só é valorizada e legitimada dependendo do cargo que ela permite ao sujeito ocupar. Nesse cenário, o saber só tem validade se atender aos critérios de empregabilidade e de rentabilidade, levando a uma operacionalização drástica. Essa assertiva explica o porquê de muitos trabalhos estruturados nos moldes neoliberalistas enfatizam uma escola pautada, fundamentalmente, no desenvolvimento de habilidades instrumentais. Por fim, temos a psicologização da vida humana que se faz presente no meio escolar escondida na utopia de socialização que, embora tente mostrar o contrário, é totalmente de cunho individualista e competitivo. “Nessa cultura terapêutica falseada, os alunos são manipulados psicoafetivamente com a desculpa de que isso é importante para o reconhecimento e promoção individual ”(*Ibid*, p. 27)

No Brasil, as instituições sociais, mais especificamente as educacionais, são atingidas pela falta de gerenciamento dos OIs que, muitas vezes, pressionam essas instituições e manobram os indicadores econômicos e dão ênfase na diminuição de recursos destinados à área da saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica. Como se não bastasse tal prática, aproveitam-se do desconhecimento de pessoas alheias ao processo para omitirem informações ou

Esclarecimentos sobre as origens e as intenções das políticas públicas de educação como caminho mais curto para conduzir as influências e as pressões externas, emanadas das instituições financeiras, fazendo-as chegar de diferentes maneiras e por diferentes sujeitos ao interior da escola (DA SILVA, 2003, p.289 e 290).



Esses variados discursos enunciados por esses grupos ou agentes, pelas organizações sociais, pela sociedade civil e pelo Estado têm a função simbólica de criar crenças e valores estruturados em algum tipo de definição da realidade social vinculada a determinados grupos que atuam nesse contexto (CAVALCANTE; LÔBO, 2021).

Para Bordieu (1989), as disputas ocorridas no campo educacional visam à hegemonia do campo, o qual vai-se estruturando e se delineando por intermédio da construção de sistemas simbólicos.

A tensão e a disputa que se constituem no campo das políticas educacionais velam e desvelam, ao mesmo tempo e contraditoriamente, as finalidades educativas expressas nessas políticas que são legitimadas pelo Estado e se constituem em representações compartilhadas pela comunidade escolar e a sociedade civil (CAVALCANTE; LÔBO, 2021, p. 5).

Por isso, afirmam Lenoir (2016) e Libâneo (2018), ser de suma importância, ao analisarmos essas finalidades, estarmos atentos a quem fala, aos contextos em que esses indivíduos estão inseridos, pois não há como desvencilhar a estreita relação das políticas educacionais com o exercício do professor em vários de seus matizes, tais como: condições da atuação profissional gerada pela fragilidade e intensificação do seu trabalho, pela pressão que sofrem, já que precisam trabalhar com os conteúdos pré-definidos externamente, pela perda de autonomia e desvalorização do trabalho, o qual se limita apenas a treinar alunos para a realização de testes padronizados.

A instituição escola é comparada a uma empresa, visto que passou a ser analisada com critérios próprios de mercado. Para a autora, propostas implementadas pelo BM, por exemplo, no que tange à educação, são feitas por economistas a partir da lógica e da análise econômica. Enfim, nessa concepção do ensino está vinculada a “conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos” (TORRES, 1996, p. 140).

Nos critérios apontados acima, esse formato de investimento gera a segmentação da população, para muitos, apenas aos serviços básicos, para outros, a serviços mais amplos. Coragio (1996), sobre isso, salienta haver

uma redistribuição dos serviços públicos dos setores médios para os pobres, acompanhados de uma redução da qualidade e da complexidade. As diferenças entre escolas se ocultam sob a aparência de um mesmo certificado de aprovação. Segundo o autor é uma falácia o fato de que a educação básica vá garantir acesso ao mercado de trabalho. Seria necessário, outrossim, um desenvolvimento que garantisse crescimento das demandas por trabalho, o que exigiria investimentos em outros níveis de educação, em outros setores econômicos, assim como em outras instituições além do mercado (CORAGIO, 1996 *apud* ALTMAN, 2002, p. 86).

Evidencia-se, então, nas falas da autora, a insuficiência da compreensão e do conhecimento sobre o ato educativo. A instituição escola vista como uma empresa precisa funcionar como tal, o que não é de se estranhar, posto que a Educação, desde o século XIX, foi colocada como mister pelas elites brasileiras como fundamental para o progresso econômico, e, sobretudo,

para incorporação digna do “proletariado” à vida política, econômica, cultural e social brasileira. Diziam, já naquele momento, e repetiram ao longo de todo o século XIX, que nossas vergonhosas desigualdades e a impossibilidade de uma vida democrática no Brasil era devido à falta de uma escola pública que atendesse a todos os brasileiros (FREITAS, 08 DE JULHO DE 2022).<sup>27</sup>

Ou seja, transformada em uma arma ideológica para servir aos interesses da maioria da população, a escola, em vez de cumprir seu real papel, torna-se a porta de entrada do progresso, do desenvolvimento e do combate às desigualdades.

Embora muitos tenham alertado, a escola tornou-se um entre os vários direitos relegados às camadas populares brasileiras, não podendo assim ser um umbral aos demais direitos. O fato é que a posse da terra nas mãos somente de alguns, bem como a violência nos âmbitos político e social e a questão das desigualdades não deveriam ser imputadas pela falta de escola, mas, sim, por uma propriedade advinda do modo de implantação e do capitalismo existente entre nós. As finalidades educativas, numa visão empresarial, sustentam-se na lógica de investimento no capital humano objetivando aumentar a produtividade da mão de obra e empregabilidade, principalmente no que concerne aos pobres e às pessoas com algum tipo de vulnerabilidade social (LIBÂNEO, 2019).

Temos presenciado, nos muitos níveis da educação, conforme Freitas (2011), a existência de um subsistema vinculado ao modelo de produção capitalista, no qual as finalidades educativas não vislumbram a necessidade de um desenvolvimento integral dos estudantes, mas, sim, de necessidades estratégicas de mão de obra para o alargamento de conhecimentos e de competências que venham ao encontro das necessidades do mercado de trabalho. As escolas, nesse contexto, estão subordinadas a formas e modelos de governabilidade advindas da concepção exigida pelo mercado econômico, para o qual a melhor escola é aquela que mais produz, já que é esse modelo que permite

---

<sup>27</sup> FREITAS, Luiz Carlos. O empresariado e a escola pública . **Jornal Pensar a Educação**, 08 julho de 2022. Opinião. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-empresariado-e-a-escola-publica/>. Acesso em julho de 2022

[...] a educação de prestação de contas como um processo de governação global”, transferindo para a escola e para os seus atores a responsabilidade, tornando-se quer numa linguagem atrativa para ativistas, professores e pais, quer num instrumento de meritocracia escolar, quer ainda nos alicerces de privatização da educação (PACHECO; MARQUES, 2014, p. 20).

No cotejamento das ideias apresentadas por Pacheco e Marques (2014), depreende-se que a educação, além de ser restritiva e ainda depauperar o currículo em relação à qualidade das aprendizagens, desconsidera as diferenças de desempenhos entre estudantes de contextos sociais e econômicos diferentes, não valoriza o apoio pedagógico aos professores e tenciona somente a capacitá-lo sobre técnicas de avaliação. Essas técnicas se tornam parte da cultura docente, a prestação de contas e a responsabilização dos professores e das escolas pelo desempenho dos estudantes se torna uma constante, e tudo isso em prol de uma estandardização dos resultados de aprendizagem. Essa visão leva a uma mudança na atuação docente e ainda na forma de valorização no que tange às decisões curriculares, principalmente quando a lógica do teste passa a imperar (*Ibid*, 2014).

No cenário descrito acima, tem-se um currículo prescritivo, com uma aprendizagem mecanizada que, concomitantemente, desvaloriza o trabalho dos professores e intensifica esse trabalho, já que incorpora uma infinidade de tarefas e formas de proceder com foco bem maior nas avaliações do que na aprendizagem dos estudantes. O processo de internacionalização da política neoliberal estandardiza as políticas educacionais em cenário mundial, com o objetivo de modelar os sistemas e instituições educacionais para atender expectativas cosmopolitas definidas pelos OIs e não expectativas internas aos países, definidas com base em suas realidades e necessidades sociais mais amplas (LIBÂNEO, 2016).

Como explica Dale:

[...] todos os quadros regulatórios nacionais são, agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. É por essas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004, p. 441).

No campo da educação, a adoção da política neoliberal implicará muitas mudanças, tais como arrefecimento do poder estatal, com privatização da oferta de serviços educacionais, adoção da meritocracia nas várias instâncias dos sistemas educacional, implantação da lógica da concorrência para que a rentabilidade e a competitividade estejam sempre em primeiro plano, estabelecimento de ações que requeiram a competição entre as instituições para a obtenção de recursos financeiros, e descentralização de responsabilidades

aos estados e municípios sob critérios de competição. Enfim, o modelo empresarial passa a reger as finalidades das instituições escolares.

Ao adotar esse formato, os estudantes se transformam em meros consumidores de serviços, professores e pesquisadores tornam-se empregados contratados para prestar serviços educacionais e comungando sempre com o que rege a lógica empresarial, e não a lógica das necessidades sociais da população.

Leher (1998) expende que a educação está no âmbito da “satisfação das necessidades básicas da aprendizagem” e, como tal, faz parte de uma política compensatória para dar proteção aos pobres que não conseguiram se adequar ao processo de modernização, ou, considerando um ponto de vista mais realista, para minimizar ou aliviar as inquietações sociais dele decorrentes e como instrumento para intensificar o controle populacional. Nas elucubrações desse autor

O Documento dirige-se claramente aos "mais pobres" em geral, enfatizando as zonas rurais e os "pobres" dos povoados. A orientação política é clara: é preciso garantir um "mínimo" de educação para que estes "pobres" sejam ganhos para o projeto de desenvolvimento do país. [...] O Documento é direto: 'a educação funcional de baixo custo pode capacitar o pobre a participar mais efetivamente do processo de desenvolvimento' (LEHER, 1998, p. 204).

As políticas compensatórias mencionadas por Leher (1998), com o intuito de arrefecer a pobreza, decorrem do fato de que a obstinação da pobreza vai de encontro aos padrões de desenvolvimento econômico necessários para dar sustentabilidade à produção e ao consumo em escala global.

A educação, ao fornecer aos pobres conhecimentos mínimos, capacidade de sobrevivência quanto à saúde, nutrição, saneamento e educação cívica, exerce um papel instrumental de atenuação da pobreza, driblando, assim, a eclosão de tensões sociais que possam interferir nos fins econômicos e, concomitantemente, favorecer a ampliação do consumo.

O que realmente se constata é que as orientações advindas dos OIs sobre finalidades educativas, conquanto tragam a ideia de democracia e de minimização da pobreza como forma de desenvolvimento do estudante inserido em todos os níveis e modalidades do sistema escolar, trazem arraigadas em sua gênese a questão da competitividade, da formação do ser humano como capital que se manifesta em produtos para o mercado, do desenvolvimento de conhecimentos e competências restritas às necessidades do mercado, de início é reveladora de sua face antidemocrática e contrária ao desenvolvimento humano de maneira omnilateral (LIBÂNEO, 2016).

Objetivando imprimir as ideias desses agentes, o Estado implantou uma política de contenção de gastos públicos, da redefinição do lugar da União na organização nacional e da transferência de suas responsabilidades, em termos de financiamento e manutenção do ensino, para Estados, municípios, iniciativas privadas e associações filantrópicas. À União caberá às atribuições de “controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar” (SAVIANI, 2002, p. 82).

Tais pontos podem ser ilustrados por meio de documentos oficiais, como: a Lei 9.131/1995; o Decreto 2.306/1997; a Emenda Constitucional n. 14/1996 e o Plano Nacional de Educação (1997). Todo esse modelo padronizado de educação tem produzido, em diferentes agentes sociais, diferentes concepções sobre as finalidades educativas da escola do século XXI.

Todos esses elementos de cunho ideológico e simbólico

Constituem-se em representações que orientam as concepções de pais, professores, alunos, líderes religiosos, lojistas, empresários acerca de uma ‘boa’ escola e justificam as suas escolhas. Estas não somente são orientadas por estas concepções, mas, também pelo lugar que os agentes sociais ocupam no espaço social, tido como um espaço de relações estruturadas pelo volume e estrutura de capitais (CAVALCANTE; LÔBO, 2021, p.3).

Nessa relação de dialeticidade, permeada por duas realidades, uma objetiva (exterioridade) e outra subjetiva (interioridade) mediada pelo *habitus*<sup>28</sup> é que os sentidos e significados das concepções imputadas à escola e suas finalidades educativas vão ganhando materialidade. Desse modo, não há como não refletir sobre a escola pública e os agentes sociais que fazem parte desse sistema desvinculando-a das políticas públicas aplicadas sob a orientação geral de um receituário que, via de regra, apresenta como agenda necessária para a resolução de cada um dos problemas de ordem econômica vivenciados pelo país.

Na concepção dos OIs que atuam dentro de um modelo neoliberal de educação, a escola oferece aos discentes as mesmas competências exigidas pelo mercado de trabalho e não uma cultura comum que busque desenvolver o pensamento crítico e formar uma consciência cidadã coletiva. Nessa lógica, a função do sistema escolar é gerar “capital humano necessário para as empresas, visar desde a mais tenra idade a inserção individual, enquanto capital humano na lógica economicista do mercado” (LENOIR, p. 9).

---

<sup>28</sup> *Habitus*, segundo Bordieu (1983), referem-se aos arranjos incorporados pelas socializações e sociabilidade, tais como, modos de pensar, agir e sentir no mundo – que os agentes sociais manifestam a interiorização da exteriorização e a exteriorização da interiorização.

Ao se sustentar nesses pilares de internacionalização advindas dos OIs, essas políticas de diretrizes educacionais vão incidir direto ou indiretamente nas

finalidades educativas, finalidades de objetivos da educação, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão, nos procedimentos pedagógico-didáticos. Desse modo, as escolas e os professores são atingidos por essas políticas de controle à medida que provocam mudanças nas condições de exercício profissional como a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, a pressão sobre os professores para acatar conteúdos pré-definidos externamente e para prepararem os alunos para os testes padronizados (LIBÂNEO, 2019, p. 9).

Conquanto haja negações múltiplas dos partidários das reformas neoliberais nas escolas e nas universidades quanto ao caráter político-ideológico dessa estratégia,

apresentam-se como técnicos e especialistas –“nem de esquerda, nem de direita”- que se preocupam apenas com o desempenho. Em resumo, o poder tecnocrático se recusou como sempre a reconhecer que as medidas tomadas eram coerentes e estavam relacionadas com as transformações do sistema econômico e político dominante (LAVAL, 2019, p.10).

Sendo assim, as pessoas que trabalham como representantes do neoliberalismo na educação nem sempre o aplicam de maneira consciente como um programa político ou uma teoria, ou seja, aceitam, dizem sim, à injunção maior do neoliberalismo, que é aderir e adaptar-se ao jogo de forma total desde a mais baixa até a mais alta hierarquia das responsabilidades impetradas ao sistema educacional (*Ibid*, 2019).

Tendo apresentado a discussão teórico-conceitual sobre finalidades educativas da educação escolar a partir da literatura nacional e internacional, no tópico seguinte, exponho a revisão de literatura em trabalhos nacionais obtidos a partir de pesquisas no Banco de Teses e dissertações da Capes, bem como nos periódicos dessa mesma base de dados.

### **1.3 O Tema Finalidades Educativas Escolares em Trabalhos Acadêmicos Nacionais**

Este tópico versa sobre a busca de trabalhos acadêmicos nacionais que abordam as finalidades educativas no contexto educacional. Para tanto, foi feita uma revisão sistemática sobre o tema retrocitado no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A escolha dessa base de dados para contemplar a revisão da literatura da pesquisa se deu em função de ela indexar estudos referentes à temática abordada por mim, neste trabalho de pesquisa, e por ser uma base confiável e reconhecida cientificamente.

A busca foi realizada através do acesso eletrônico ao sítio da própria base. Na pesquisa, foram incluídas produções acadêmicas que apresentassem estudos empíricos sobre finalidades educativas escolares, publicadas entre 2010 e 2022 em língua portuguesa. Da

pesquisa, foram excluídas teses e dissertações que, embora tratassem das finalidades educativas, focalizavam o tema, mas contexto da enfermagem, bem como outros trabalhos que não estavam disponibilizados *online* e de forma gratuita.

Após a adoção desses critérios, inicialmente realizou-se um mapeamento dos dados, em consonância com o objeto de pesquisa que eu estava a investigar.

Na sequência, optou-se pela adoção de uma estratégia que possibilitasse maior delimitação do tema. No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), busquei identificar produções que contemplassem o tema finalidades educativas escolares. Foram exploradas as diversas possibilidades de entradas e filtros para realização da busca: por autor, ano, área, nível, utilizando-se o operador booleano AND: “Finalidades educativas” AND escola, “Finalidades Educativas” AND Educação, “Finalidades educativas escolares”, “Finalidades Educativas” AND função da Escola.

Posteriormente, fez-se a busca com mesmos termos, porém sem operador booleano: “Finalidades educativas”, “Objetivos da escola”, “Função da escola”, “Função da educação”.

Por fim, utilizou-se o termo “Agentes sociais escolares”. No primeiro momento, foram considerados todos os trabalhos que abordavam, de algum modo, a temática finalidades educativas. Para Ferreira e Matos (2011, p.3), é importante esse tipo de pesquisa sobre o estado do conhecimento porque:

Diante da necessidade de identificar o avanço e as lacunas nas pesquisas científicas a pesquisa conhecida como “Estado da Arte ou Estado do Conhecimento” apresentam em comum o desafio de mapear determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Na pesquisa Estado da Arte o pesquisador realiza um mapeamento da produção do conhecimento de determinada área específica. O mapeamento permite que o pesquisador perceba os avanços e as lacunas do objeto de estudo em questão.

Ou seja, a partir dessa forma de averiguação, o investigador consegue delinear quais trabalhos já existem sobre e a sua relação com diligências em andamento ou vindouras. E foi com foco nesse processo, e por ser temática de grande relevância e importância para a área educacional e para o trabalho que estou produzindo, que o levantamento foi realizado.

Em um segundo momento, adotou-se o critério por área. Findada essa parte, adotou-se o critério da aproximação temática e, finalmente, o critério de aproximação por resumo. Nesse momento, houve a separação também de trabalhos por tese e dissertação. Após essa fase, teve início o processo de análise para a discussão dos dados encontrados, de forma a apontar o tema, o objeto, o problema, o método, os principais resultados obtidos nos trabalhos mapeados e as contribuições que estavam trazendo ao meu trabalho. Em outro momento, foram apresentadas as convergências e divergências dos trabalhos mapeados. E, finalmente,

mostrou-se o que há de inovador no objeto de análise e que lugar ele ocupa na área da educação. Enfim, a busca teve o objetivo de identificar, nas teses e dissertações selecionadas, defendidas entre os anos de 2010 e 2022, temáticas relacionadas à pesquisa que eu estava desenvolvendo sobre as finalidades educativas escolares do século XXI.

Para uma visão geral quantitativa sobre as Teses e Dissertações encontradas, elaborou-se o Quadro 2, com a síntese das áreas. A seguir apresenta-se uma visão geral das teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2022.

**QUADRO 2 – Quantitativo de teses e dissertações defendidas entre 2010 a 2022, selecionadas conforme os termos da busca.**

CATEGORIAS	QUANTIDADE
Finalidades Educativas AND Escola	14
Finalidades Educativas AND Educação	37
Finalidades Educativas AND Função da escola	1
Finalidades educativas escolares	3
Finalidades educativas	15
Finalidades da educação	24
Objetivos da escola	11
Função da escola	51
Função da educação	23
Agentes sociais escolares	1

Fonte: dados coletados e elaborados pela autora.

A maior quantidade de trabalhos esteve associada ao termo Função da escola; a segunda maior quantidade se deu a partir da categoria Finalidades Educativas AND Educação. Em terceiro lugar, a categoria Finalidades da Educação, o termo da busca que deu maior retorno; em quarto, foi a categoria Função da Educação; em quinto, a categoria Finalidades educativas; em sexto, Objetivos da escola; em oitavo, Finalidades Educativas Escolares e por último; as categorias Agentes sociais e escolares e Finalidade Educativa AND Função da escola.

**QUADRO 3 – Quantitativo de teses e dissertações defendidas entre 2010 a 2022, selecionadas conforme palavras presentes no título.**

CATEGORIAS	QUANTIDADE
Finalidades Educativas AND Escola	4
Finalidades Educativas AND Educação	7
Finalidades educativas escolares	3
Finalidades educativas	3
Finalidades da educação	1
Objetivos da escola	1
Função da escola	2
Função da educação	1
Agentes sociais escolares	1

FONTE: dados coletados e elaborados pela autora.



Ao adotar o critério de “aproximação temática”, os resultados diminuiram bastante. Nessa primeira etapa de seleção, para verificar o grau de aproximação temática, fiz a leitura apenas dos resumos.

**QUADRO 4 – Quantitativo de teses e dissertações defendidas entre 2010 a 2022, selecionadas conforme a análise dos resumos.**

CATEGORIAS	QUANTIDADE
Finalidades Educativas AND Escola	4
Finalidades Educativas AND Educação	7
Finalidades educativas escolares	2
Finalidades educativas	1
Finalidades da educação	0
Objetivos da escola	1
Função da escola	2
Função da educação	1
Agentes sociais escolares	1

FONTE: dados coletados e elaborados pela autora.

A partir da leitura dos resumos, buscou-se aproximá-los quanto à temática, o que reduziu, demasiadamente, o número de trabalhos atinentes ao tema, tanto que, em uma das categorias pesquisadas, não foram identificados trabalhos que pudessem contribuir com a pesquisa sobre finalidades da escola no século XXI. Conquanto tenhamos, no decorrer da pesquisa, verificado a existência de 19 trabalhos a partir da adoção do critério por aproximação de resumo, foram considerados somente 10, posto que alguns deles se repetiram durante o processo de seleção e porque outros estavam voltados ao contexto da Enfermagem.

**QUADRO 5 – Teses (T) e dissertações (D) defendidas entre 2010 a 2022, com indicação de autoria, ano e instituição onde ocorreu a defesa.**

TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	AUTORIA	ANO	INSTITUIÇÃO
Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais.	T	Edmar Moreira Alves	2021	PUC/GO
As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade	T	Danielle Girotti Callas	2020	PUC/SP
A gestão da escola de educação básica na contemporaneidade: os efeitos das contradições nas políticas educacionais	T	Paulinho Vogel	2018	PUC/PR
Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás.	T	Lucineide Maria de Lima Pessoni	2017	PUC/GO
As concepções de finalidades educativas escolares que fundamentam o projeto político pedagógico e disciplinar no colégio da polícia militar	D	Patrícia Teixeira de Souza	2021	FACMAIS

Repercussões da internacionalização das políticas educacionais nas diretrizes curriculares das escolas municipais de Inhumas	<b>D</b>	Bianca Souza Ferreira da Silva	2021	FACMais
Representações sociais das finalidades educativas por professores da Educação Infantil	<b>D</b>	Fabricia Borges de Freitas Araújo	2019	PUC/GO
Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais: a questão da qualidade de ensino	<b>D</b>	Jéssica Filgueiras Milagre	2017	PUC/GO
Escola pra que? Reflexões sobre a função da escola pública estadual paulista	<b>D</b>	Yeda Strada Raab	2016	Universidade Metodista de Piracicaba
Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares	<b>D</b>	Zelia Vieira Cruz Veloso	2014	PUC/GO

FONTE: dados coletados e elaborados pela autora.

Tendo apresentado uma visão geral das teses e dissertações, passa-se agora a comentar sobre seus resultados e contribuições.

A tese de Edmar Moreira Alves (2021) objetivou investigar as concepções de finalidades educativas de líderes religiosos neopentecostais e a maneira como essas finalidades se manifestam no sistema escolar, mormente sobre o ensino religioso nas escolas. Foi selecionada porque, além de se inserir na linha de pesquisa que vem se estabelecendo no campo da educação em torno do tema das Finalidades Educativas Escolares (FEE) e sua relação com as políticas educacionais e curriculares, e sua projeção nas formas de organização da escola e no trabalho dos professores, possui também uma relação maior com a pesquisa que estou desenvolvendo nessa tese, uma vez que estou trabalhando também com o grupo de líderes religiosos.

O trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo de caso, por intermédio da aplicação de questionários *online* a líderes religiosos neopentecostais atuantes em Goiânia, Estado de Goiás, e em cidades de sua região metropolitana, ao longo do 2º semestre de 2019.

A pesquisa de Alves (2021) apontou convergências entre as finalidades educativas atualmente hegemônicas nas quais estão embasadas as organizações internacionais de cunho neoliberal e as políticas educacionais, curriculares e operacionais em curso no sistema escolar brasileiro. Além disso, constatou a existência de uma forte relação com o que visam essas organizações e algumas confissões religiosas, entre elas, a neopentecostal.

Ao analisar os questionários, surgiram convergências entre as mesmas finalidades educativas hegemônicas e as concepções de finalidades educativas dos líderes religiosos entrevistados. Amparados a narrativas históricas e religiosas concernentes à função social conservadora/neoconservadora da escolarização, que abarca a formação da cidadania, e a formação moral a partir de uma base simultaneamente ideológica, ética e piedosa, verificou-se

que tais narrativas incidem sobre a conceituação das finalidades educativas do sistema escolar e sobre formulações de valores em relação à educação religiosa nas escolas.

Sobre o trabalho de Danielle Girotti Callas (2020), foi adotada a pesquisa de cunho qualitativo, originada no grupo de pesquisa Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão - CEPID<sup>29</sup> na PUC-SP. O objetivo geral da tese foi investigar as finalidades educativas escolares (FEE) e os desafios da escola na atualidade, a partir das percepções de jovens-alunos do Ensino Fundamental II, de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo.

No que tange aos objetivos específicos, deram ênfase à identificação das percepções e expectativas dos jovens-alunos sobre as FEE, relacionando-as àquelas apresentadas pelos autores, pelas escolas e pelos documentos normativos no Brasil. Buscou ainda verificar o lugar do conhecimento na escola e as relações dos alunos com essa instituição e com esse conhecimento.

Após a análise de documentos das políticas educacionais, foi constatada a predominância da visão neoliberal, com o currículo de resultados imediatos, fato que se confirmou a partir das falas dos jovens entrevistados.

Findada essa etapa, chegou-se à conclusão da necessidade de repensar e rediscutir as FEE e sua pluralidade, a partir de diferentes percepções, resgatar um trabalho político-pedagógico que coloque em equilíbrio três protagonismos - dos alunos, dos professores e do conhecimento científico poderoso e, por último, considerar as finalidades formativas dos educadores.

A terceira tese mapeada foi a de Paulinho Vogel (2018), cuja temática foi “A gestão da escola de educação básica na contemporaneidade: os efeitos das contradições nas políticas educacionais”. O objeto de estudo da tese foi a gestão da escola a partir das contradições geradas pelas políticas educacionais, as quais produzem a dispersão das intencionalidades educativas e impactam no trabalho da gestão.

Como objetivo geral, Vogel elegeu o seguinte: compreender os impactos das contradições presentes nas políticas educacionais na gestão da escola de educação básica. Para alcançar os objetivos propostos, Vogel (2018) realizou uma pesquisa qualitativa, baseada no

---

<sup>29</sup> Os Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPIDs) têm por missão desenvolver investigação fundamental ou aplicada, focada em temas específicos; contribuir para a inovação por meio de transferência de tecnologia; e oferecer atividades de extensão voltadas para o ensino fundamental e médio e para o público em geral. O programa foi iniciado pela FAPESP em 2000, com suporte a 11 Centros de pesquisa entre 2001 e 2013. Em 2011, foi anunciada uma segunda chamada de propostas, que deu origem aos 17 CEPIDs atualmente apoiados. CEPID – CENTROS DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DIFUSÃO. Disponível em: <https://www.inovacao.usp.br/cepids/>. Acesso em :13 de fev. de 2023.

método dialético, tendo como procedimentos de investigação as pesquisas bibliográfica, documental e empírica sobre as percepções de diretores, coletadas por meio da aplicação de questionário *on-line*.

Em relação aos resultados, a pesquisa reforçou a ideia de que as contradições existentes nas concepções de gestão e da função da escola de educação básica nas políticas educacionais para educação básica, na contemporaneidade, podem comprometer o trabalho da gestão da escola, porque são elementos divergentes advindos de concepções antagônicas de gestão e tal fato gera a dispersão das intencionalidades educativas, corroborando para que os gestores escolares exerçam suas funções pautados em uma gestão baseada nas dimensões da eficiência econômica e da eficácia pedagógica, dando pouco destaque às dimensões da efetividade política e da relevância cultural.

E isso foi percebido a partir de quatro características, segundo Bauman *apud* Vogel (2018), considerando o contexto contemporâneo, sendo elas: a) fragilização dos compromissos, quando os de longo prazo são deixados de lado; b) individualização da responsabilidade, ao abrir mão da segurança para alcançar liberdade, responsabilizando-se pelos resultados alcançados e desresponsabilizando o Estado pela qualidade dos serviços educacionais prestados; c) fragmentação do indivíduo, já que a preocupação com a administração da vida separa-o das preocupações éticas, utilizando critérios e instrumentos de mercado para a formulação das políticas educacionais; d) mercadorização do indivíduo, que busca consumidores acrílicos, em vez de cidadãos conscientes.

A tese de Lucineide Maria de Lima Pessoni (2017) teve como tema “As políticas públicas brasileiras para a educação no contexto do neoliberalismo”, e buscou analisar a repercussão da internacionalização das políticas educacionais na definição de finalidades educativas escolares e, por consequência, na formulação de critérios de qualidade de ensino por meio da análise da Reforma Educativa do Estado de Goiás, no período compreendido entre os anos de 2014 e 2016.

Em relação ao objeto, foram as políticas públicas brasileiras para a educação dentro de um contexto neoliberal. Quanto ao método adotado, novamente foi o método dialético, já que parte da contraposição de duas realidades: a realidade do interior das escolas e aquela pensada nos gabinetes, as quais são totalmente destoantes. Sobre o problema, está no fato de as políticas para a educação serem pensadas nos gabinetes desconsiderando-se a realidade existente no interior das escolas onde efetivamente se desenvolvem a gestão, os

conteúdos, as metodologias de ensino, a avaliação das aprendizagens, isto é, o *lócus* onde os professores desenvolvem suas práticas educativas e por meio delas educam os alunos.

Além disso, a autora afirmou ter acompanhado o desenvolvimento de programas e projetos resultantes das políticas da Secretaria de Educação e ter constatado, entre outros, problemas: a intervenção das organizações empresariais na elaboração das políticas educacionais, a adoção de um currículo instrumental aligeirado, um alto grau de cobrança e de controle das ações nas escolas pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUCE), a perda da autonomia dos professores, o grande peso dado às avaliações externas.

Para Pessoni (2017), todos esses problemas prejudicam a vida da escola e, principalmente, o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. A metodologia adotada no trabalho consistiu em pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento de publicações referentes ao tema em livros, artigos científicos publicados em revistas de relevância nacional, em sites de eventos instituições de pesquisa (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação- ANPAE, e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE) dentre outros.

A partir das análises, a pesquisadora detectou que a concepção e a adoção de uma pedagogia tradicional, bastante arraigada ao conservadorismo sob a forma de controle da conduta dos alunos é a mais presente no Regimento Interno do Colégio Militar, *lócus* da sua pesquisa. Sobre o Projeto político-pedagógico, evidenciou-se fortemente uma perspectiva baseada nos princípios neoliberais, a qual se mostrou a partir da adoção de competências de tipo instrumental com foco nos testes padronizados na formação de atitudes e valores para contenção de conflitos sociais. A pesquisa constatou que as finalidades educativas refletidas nas políticas educacionais, nas diferentes disputas acerca da função da escola, reverberaram em práticas, muitas vezes coercitivas e punitivas as quais se justificam em nome da produtividade do capital e da segurança nacional.

A dissertação de Souza (2021) objetivou compreender o processo histórico, ideológico e político da constituição das escolas militares no Brasil. Para tanto, a autora fez uma análise das concepções de finalidades educativas escolares, mostrando como elas apareciam e impactavam na construção do Projeto pedagógico e disciplinar do Colégio da Polícia. Como referência metodológica, adotou o materialismo histórico dialético. No que concerne à pesquisa, é de cunho bibliográfico e documental, foi pautada na análise do Regimento oficial do Comando de ensino da polícia militar, bem como no Projeto Político

Pedagógico de um Colégio Militar situado no interior do estado de Goiás e, ainda, dos projetos educativos desenvolvidos pela instituição pesquisada considerando o percurso escolar referente ao ano de 2019. Os resultados apontaram que, no campo de disputas da função da escola, há diferentes grupos que, por possuírem respaldo no campo político, demandam uma política educacional de acordo com suas finalidades.

A dissertação de Silva (2021) teve como tema “O currículo escolar na perspectiva da internacionalização das políticas educacionais” – Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos”. Para realizá-la, a autora fez um estudo reflexivo sobre a concepção das políticas neoliberais na qual a sociedade e a escola estão inseridas, supondo que essas políticas influenciam sobremaneira na elaboração dos documentos oficiais da secretaria de educação do Estado de Goiás e, conseqüentemente, nos modos de funcionamento das escolas municipais de Inhumas.

O objetivo geral foi analisar as finalidades educativas das políticas internacionais e como estas refletem nas diretrizes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Inhumas. Como objetivos específicos, a autora elegeu os seguintes: identificar e analisar as teorias curriculares bem como os modelos educacionais formulados para o Brasil a partir das tendências pedagógicas; especificar e compreender as finalidades educativas das políticas internacionais que orientam a formulação do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, por último, apreender e analisar as repercussões das políticas internacionais na elaboração das diretrizes curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Inhumas por meio de um cotejamento com as teorias críticas do currículo.

Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa tendo como método o materialismo histórico-dialético. A partir do estudo realizado por Silva (2021), considerando os documentos e as teorias apresentadas, verificaram-se indícios da repercussão das políticas internacionais na elaboração das diretrizes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Inhumas, principalmente no tocante à lógica do desenvolvimento de competências e habilidades na qual está estruturado o currículo instrumental, e tem como objetivo a formação de indivíduos que possam trabalhar e que correspondam às exigências do mercado de trabalho para atuação no processo de manutenção do capitalismo.

Nos documentos analisados, foram detectadas finalidades educativas de cunho neoliberal determinadas a partir das orientações dos organismos internacionais multilaterais, especialmente “educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem” e

“educação para o mercado de trabalho”. Quanto ao currículo que atende a tais finalidades, coloca em segundo plano a propagação do conhecimento científico o que inevitavelmente prejudica o desenvolvimento unilateral dos educandos, posto que prioriza os aspectos voltados à empregabilidade.

A dissertação de Fabrícia Borges de Freitas Araújo (2019) objetivou identificar e analisar as representações sociais dos professores sobre as finalidades da Educação Infantil, bem como investigar a influência dessas representações na construção de práticas nessa modalidade da Educação Básica. Para a realização das análises dos estudos, foi feito um recorte temporal, considerando as reformas educacionais realizadas pós instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), reformas essas que, em meio aos desdobramentos de influências das políticas internacionais que a adotam como um dos instrumentos para atender a um sistema capitalista globalizado, compromete a qualidade do ensino das escolas públicas. Para tanto, a pesquisadora fez um levantamento do contexto histórico da criança e da infância, sobre a institucionalização da Educação Infantil brasileira, as finalidades educativas escolares e o trabalho docente.

Foi uma pesquisa de cunho descritivo-exploratório, com abordagem quantitativa e qualitativa. O lócus da pesquisa foram os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Aparecida de Goiânia-GO e abrangeu um grupo de 120 professores pedagogos. As análises apontaram para finalidades educativas com foco na socialização e no desenvolvimento da criança, abalizadas em valores que pendem para a manutenção de práticas conservadoras que prorrogam o ensino como função primordial dos professores.

Constatou-se ainda que, na formação aspirada pelos professores, priorizou-se a efetivação de práticas que integram a criança na sociedade. Conforme Araújo (2019), não houve muita ênfase ao ensino e nem ao conhecimento que podem ser propiciados às crianças nessa fase de ensino. As pesquisas apontaram ainda que as representações sociais dos professores sobre as finalidades da Educação Infantil possuem como cerne os seguintes elementos: cidadão, desenvolvimento e socialização, ou seja, os professores estão educando para a formação de um cidadão desenvolvido e socializado. Assim, há indícios na pesquisa de que os fins educativos dos professores estão em conformidade com as orientações de um modelo de currículo que, conforme Libâneo (2013), dispõe de convívio e acolhimento social centrado em vivências de integração social, que visa à formação de um tipo de cidadania balizada na solidariedade e na contenção de conflitos sociais.

A dissertação elaborada por Jéssica Filgueiras Milagre (2017) teve como tema “As finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais com foco na questão da qualidade do ensino” e como objeto de estudo as finalidades educativas escolares, considerando tanto a política educacional nacional quanto internacional, principalmente, o BM e Unesco e sua representação na qualidade de ensino. O trabalho de Milagres fez um recorte adotando o período de produção de trabalhos de 1990-2015 e teve como referência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien de 1990.

O problema apresentado pela autora foi estabelecido com a premissa de que as várias interferências dos OIs no sistema público de ensino no Brasil não buscam atender ao que realmente requer a educação brasileira, mas, sim, transformar as escolas para atender às demandas do sistema econômico e do mercado, principalmente no que se refere ao papel das orientações advindas de organismos internacionais na determinação e na delimitação das finalidades educativas escolares para as escolas públicas de Educação Básica.

Para Milagre (2017), o sistema de ensino não valoriza a educação do sujeito em todas as suas potencialidades, como deveria fazê-lo. Na verdade, este visa somente a suprir as necessidades básicas de aprendizagem focando a empregabilidade. Nesse contexto, a educação transforma-se num tipo de educação assistencialista, fato que denota a ideia de um critério de qualidade que fixa baixas expectativas em relação à educação da população pobre.

Nesse processo de internacionalização das políticas educacionais, o objetivo é modelar os sistemas e instituições educativas em consonância com expectativas supranacionais, estabelecidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas do mundo, balizados em uma agenda globalmente estruturada para a educação, reproduzida em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei, entre outros.

Conforme o trabalho de Milagre (2017), conquanto esses documentos mencionem que cada país pode adequar as orientações à sua realidade social e econômica, o próprio fato de seus técnicos formularem proposições à escala global faz com que predomine acentuada tendência à homogeneização, padronizando, dessa feita, a educação. As especificidades de cada país e região e os de processos educacionais não são considerados, cabendo aos sistemas escolares e às escolas cederem seus objetivos e práticas escolares a essas políticas.

Sobre o método de pesquisa, foi o dialético, posto que se fez um resgate teórico e empírico dos documentos nacionais e internacionais produzidos na área da educação de forma a fazer um contraponto para alcançar um resultado mais concreto. Quanto aos resultados



obtidos, foram os seguintes: as políticas públicas para a educação têm o papel de possibilitar a inserção de populações socialmente vulneráveis ao mercado de trabalho. Para tanto, instituem-se programas de redução da pobreza, um currículo de conhecimentos e habilidades, com base em resultados, visando à incorporação social das classes mais desprestigiadas economicamente. As orientações dos OIs colocam que a escola tem por finalidade o amparo social da pobreza, o qual se faz presente num currículo de resultados, e cujo foco é o trabalho e o mercado capitalista.

A pesquisa mostrou, ainda, que, nos documentos apontados por Figueira (2017), nenhum mostra, de forma esclarecedora, o papel da escola e das ações pedagógico-didáticas dirigidas aos alunos e como deve ser a organização das escolas e das práticas educativas que visam a consolidar a aprendizagem.

Fazendo um mapeamento e adotando como categoria de pesquisa “Função da escola”, surgiram dois trabalhos.

O primeiro deles, de Yeda Strada Raab (2016), cuja temática envolve as reflexões acerca da função da escola, tem como foco a escola pública estadual paulista. Para tanto, a autora recorreu a três fontes de informação, sendo elas: os documentos oficiais, a literatura e o campo empírico. Com esse intento, foi realizada a revisão de literatura sobre o tema; foram analisados documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB, a Constituição Paulista e, ainda, o documento base referente ao programa São Paulo Faz Escola, buscando observar a função atribuída à escola. Segundo essa autora, a pesquisa tornou possível detectar que os documentos oficiais que embasam o funcionamento da escola pública estadual paulista não abordam com clareza a função da escola, utilizando termos que carecem de conceituação, abrindo margem para diversas interpretações.

Partindo da premissa de que a escola só pode ser explicada a partir da articulação com o contexto em que se situa, para entender a escola pública paulista que se tem, é de suma importância olhar e analisar as características políticas, econômicas e sociais do contexto contemporâneo, o qual, segundo a autora, é marcadamente neoliberal, o que resulta em intensas consequências na realidade escolar, tais como: a mentalidade empresarial que envolve os sistemas de avaliação do ensino público; a necessidade de produção de resultados mensuráveis frente a metas impostas externamente; o aumento da competitividade e do individualismo; a precarização do trabalho docente em face às problemáticas condições de trabalho, envolvendo baixos salários, bem como o aumento e a intensificação das tarefas docentes, por exemplo.

Sobre o método adotado, foi o dialético, já que buscou explicar as contradições a partir do contexto em que os objetos se situam. Em sua análise, afirma que, na maioria das vezes, a função da escola não é o foco principal da pesquisa, uma vez que, em vários contextos, aparece como algo pronto, acabado, não requerendo então maior aprofundamento ou questionamento junto à população escolar, visto que já se tem algum delineamento teórico que garante a definição de tal função.

Essas pesquisas, em consonância com a Raab (2016), elevam o foco em atividades-meio e pouco dão ênfase às atividades-fim; tendo então um pendor para a concentração em discussões de práticas escolares ou de políticas educacionais, em partes, deixando de lado a relação dialética entre a determinação externa e a realidade escolar, que é o que realmente importa.

Desse modo, é premente um olhar mais atento para a função da escola, a partir de uma análise do cotidiano escolar, porém um olhar sem interferências intencionais maiores que implicam em uma função social e que, invariavelmente, interferem nos fenômenos outros que aparecem no dia a dia escolar.

Desenvolvendo um processo de articulação entre os olhares dos participantes com o referencial e a análise dos documentos oficiais, é possível ponderar que essa escola, que atende à classe trabalhadora, tem abalizado sua função em uma proposta de educação limitada, disseminando conhecimentos básicos para o trabalho, distanciando-se demasiadamente da socialização do saber e da sua produção.

Fazendo uma busca com a categoria “Objetivos da escola”, constatou-se a existência da dissertação de Zélia Vieira, cuja temática diz respeito a práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, fazendo uma interface com as políticas e diretrizes curriculares.

Quanto ao objeto de estudo, foram as práticas pedagógicas realizadas em escolas da EJA e o estudo foi delineado a partir das seguintes questões: a) formas de efetivação, na escola, de objetivos sociais e pedagógicos dessa modalidade de educação; b) como se dá a relação entre as orientações oficiais e o que de fato ocorre nas escolas, especialmente em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Sobre o método empregado, foi o dialético, já que buscou explicar alguns fenômenos naturais a partir da compreensão da realidade histórica e de suas contradições. Em relação à metodologia, foi empregada a pesquisa do tipo qualitativa, a qual envolveu a coleta de dados descritivos e o pesquisador teve contato direto com a situação estudada, dando mais

destaque ao processo que ao produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes. Sobre os procedimentos de pesquisa, foram utilizados, além da análise de documentos, a observação, o questionário e a entrevista. A dissertação, inicialmente, faz um apanhado sobre as políticas públicas que permeiam a modalidade de ensino da EJA e a situa dentro do contexto educacional e internacional, trazendo à tona as políticas educacionais propostas pelo BM e sua influência no sistema educacional brasileiro, com foco principalmente na EJA.

Os resultados apontaram um descompasso entre os objetivos previstos na legislação e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas na escola. Foram verificados, ainda, a partir dos dados coletados, que os objetivos da EJA, a metodologia das aulas, as formas de organização dos conteúdos, o uso de material didático próprio da EJA, e a adoção de metodologias de ensino compatíveis com as características socioculturais e de aprendizagem dos alunos não estão em conformidade com os dispositivos legais e orientações metodológicas expressos em documentos oficiais, o que denota insuficiências nas formas de organização do ensino para essa modalidade de ensino.

O próximo tópico apresenta os resultados e as contribuições da pesquisa bibliográfica e documental focalizando seus aspectos políticos e ideológicos.

#### **1.4 Sobre os Resultados e Contribuições da Pesquisa Bibliográfica e Documental: Aspectos Políticos e Ideológicos**

A partir da presente revisão sistemática do Banco de Teses e Dissertações da Capes, constatou-se haver um dissenso sobre quais as finalidades educativas da escola e como essas concepções vão refletir nos sistemas escolares e, conseqüentemente, nos currículos.

Como afirmam Libâneo (2014) e Lenoir (2015), há uma diversidade de desafios quanto ao entendimento e ao esclarecimento dos objetivos e das funções dos sistemas escolares, já que em meio à globalização e à mundialização, foram afetados e transformados. Assim sendo, tornou-se premente identificar quais preocupações e interesses estão implícitas das finalidades educativas da escola.

Os trabalhos analisados reforçaram a ideia de que a escola pública precisa ser analisada a partir de um olhar cujo foco esteja nas características políticas, econômicas e sociais do contexto contemporâneo e constataram, ainda, a premência de se valorizar o sujeito em todas as suas potencialidades, o que as pesquisas demonstraram não ocorrer na

prática, posto que a educação, em vários de seus matizes, tem visado somente a suprir as necessidades básicas de aprendizagem, para tanto, enfatizam a questão da empregabilidade.

Notou-se, durante o levantamento dos trabalhos selecionados, que a visão neoliberal de educação se faz presente em vários documentos que direcionam a educação no país (CF, PCNs, BNCC) e, conseqüentemente, nos documentos oficiais da Seduce que norteiam a educação no estado de Goiás, visto que seguem à risca o que regem os demais documentos retrocitados e nos quais ela é embasada e construída.

As políticas públicas brasileiras de educação estão voltadas para a incorporação social das classes que possuem maior prestígio econômico e que os documentos oficiais emitidos pelos OIs são marcadamente de cunho neoliberal, o que incide diretamente na realidade escolar brasileira e, conseqüentemente, na visão e na concepção de agentes internos e externos à escola.

É nesse aspecto que se encontram as contribuições do meu trabalho, posto que traz os significados e sentidos de professores e líderes religiosos sobre as finalidades educativas da escola e sobre o que é uma escola pública boa. Para tanto, buscarei reforço na análise do conteúdo, a partir dos Núcleos de Significação apresentados por Aguiar e Ozella (2013, 2016) que tem sua gênese no materialismo-histórico-dialético. A partir do sentido aparente ou empírico, buscarei captar a historicidade, as mediações e as contradições que, de alguma forma, interferiram na construção da subjetividade e, conseqüentemente, na concepção de mundo desses sujeitos.

Em consonância com o levantamento realizado pela pesquisadora em tela a partir dos estudos de Lenoir (2016), há um número maior de pesquisas documentais, sobre as finalidades educativas da escola; já em relação à pesquisa com dados empíricos, o número é bastante escasso.

A recensão profunda que conduzimos dentro da Cátedra de pesquisa do Canada sobre a intervenção educativa (CRCIE) nos levou à constatação que, mesmo que houvessem numerosos escritos que tratassem direta ou indiretamente das FES, bem poucos deles tinham como origem processos de pesquisa científica baseado em dados empíricos. Além disso, enquanto os trabalhos empíricos sobre as políticas educativas – a organização e a gestão dos sistemas escolares – são numerosos, a recensão conduziu à constatação de uma ausência total de pesquisas empíricas sobre as FES (LENOIR, 2016, p.11)

Essa constatação eleva ainda mais a importância e relevância da pesquisa apresentada neste trabalho, e é justamente uma parte dessa lacuna que pretendo preencher com a realização do trabalho em tela. Certamente este trabalho trará inovações nesse sentido. Além disso, servirá de parâmetro para sabermos realmente quais as concepções de finalidades

educativas e escola pública boa são apreendidas por esses sujeitos e como isso implicará nos critérios de qualidade da educação.

Essa pesquisa nos permitirá compreender a quais pressupostos políticos e ideológicos se vinculam as concepções expressas por professores do ensino fundamental e líderes religiosos e como se manifestam em seus discursos.

## CAPÍTULO 2

### O EMBATE NACIONAL SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA E CRITÉRIOS DE QUALIDADE

[...] não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem”  
(LIBÂNEO, 2012, p. 26)

Este capítulo tem como objetivo discutir sobre o conceito de qualidade na educação e os critérios de qualidade, mostrar os embates, impasses e as contradições existentes entre as finalidades educativas, apontar a hegemonia neoliberal na BNCC e no Currículo Referência do Estado de Goiás e, ainda, discutir o conservadorismo religioso presente na educação brasileira, bem como trazer à tona as teorias sociocríticas da educação, discorrendo sobre o que é uma escola realmente justa e boa, a partir dessas perspectivas.

#### 2.1 Sobre o Conceito de Qualidade na Educação

Na língua portuguesa, o vocábulo qualidade, inicialmente, denotava a ideia de propriedade a qual busca determinar a essência ou a natureza de um ser ou coisa. Seu uso, nesse sentido, relacionava-se, à coisa boa. A inserção do significado de qualidade com sentidos positivo e negativo no nosso português é de origem francesa. Além disso, ainda pode ser empregada com o sentido de absoluto, denotando a ideia de superior ou predicado que distingue positivamente, em relação a alguém ou algo, virtude <sup>30</sup> (GUSMÃO, 2010).

Em termos mais gerais, o conceito de qualidade, cotidianamente, tem sido utilizado no contexto semântico da área do setor produtivo. Alguns se apropriam do vocábulo para evocar a qualidade total, bem como para enfatizar a importância de melhorar cada vez mais na qualidade, objetivando aumentar o poder de competitividade do produto brasileiro. Entretanto, precisamos estar atentos para os dois sentidos que a palavra pode conter, considerando o universo dos negócios ou da administração em âmbito geral.

No que tange à primeira conotação, está relacionada à qualidade de um produto, ou seja, é possível, a partir da organização de todo um processo, fabricar materiais ou produtos com exímia qualidade. Considerando o contexto, não há preocupação com os custos, pois o que realmente importa é que no final tenhamos um produto com a melhor qualidade possível. No entanto, é sabido que o mercado contempla produtos com alta, média e baixa

---

<sup>30</sup> Outros significados são atribuídos à palavra qualidade, entretanto, não serão apontados aqui por não possuírem relação que sejam aplicáveis ao contexto educacional.

qualidades, uma vez que nem todos buscam um produto nessas condições, podendo então adotar o critério de compra do objeto mais barato. Assim, existirão produtores que, em vez de focarem nesse aspecto, estarão mais preocupados em atender as pessoas que preferem um produto de menores qualidade e custo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Considerando o exposto, apresenta-se a visão do vocábulo qualidade, a partir de um outro ângulo o qual se refere ao processo para o alcance do fim desejado. Nessa circunstância, o objetivo é produzir determinado objeto ou instrumento de qualidade baixa ou média, buscando atingir a maior economia possível. A isso damos o nome de qualidade de processo (*Ibid*, 2005).

Dessa feita, é de grande relevância ter noção e conhecimento sobre, pois esses sentidos vão incidir também nas percepções e nos significados atribuídos à qualidade na educação, posto que parte significativa desse debate é importada do mundo dos negócios e, assim sendo, pode trazer conteúdos diferenciados.

É uma constante o uso da palavra qualidade no contexto educacional nas acepções positivas e negativas: “Precisamos melhorar a qualidade da educação” e “a baixa da qualidade da educação brasileira compromete o país” e também em um tom mais absoluto “Educação de qualidade para todos” e “qualidade da educação ainda é um desafio” (GUSMÃO, 2010).

No sentido absoluto, a essência nos direciona diretamente aos fins da educação, no sentido de que cumpra os objetivos a que se propõe, o que nos leva a crer que as referências estão relacionadas às finalidades atribuídas por agentes internos e externos à educação, levando-nos à conclusão de que, variando as finalidades, mudam-se as referências.

Do ponto de vista histórico, três significados diferentes sobre o conceito de qualidade, de maneira mais geral, foram elaborados e circulam, simbólica e concretamente, na sociedade. Em relação ao primeiro, está subordinado à oferta limitada de oportunidades de escolarização; o segundo está ligado à ideia de fluxo definido pela quantidade de alunos que conseguem ou não progredir dentro de um tempo estipulado pelos sistemas de ensino; e um terceiro no qual a ideia de qualidade está associada à aferição de desempenho mediante testes de larga escala (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Milagre (2017, p.39) chama nossa atenção a respeito do cuidado indispensável ao tratar sobre o conceito de qualidade na educação. Para a estudiosa, essa ideia de qualidade total corrobora a manutenção de

uma lógica meritocrática e excludente na educação [...] Este discurso de qualidade, que ganhou força com a hegemonia do neoliberalismo, tem como parâmetro o mundo do mercado, ou mundo dos negócios, portanto, está ligada à satisfação total do cliente e apresenta uma visão técnica predominando um discurso instrumental de qualidade educacional. Dessa maneira, há o consenso de que qualidade na educação é sinônimo dos resultados alcançados pelos alunos nos testes padronizados. [...] A lógica assumida pelas políticas educacionais brasileiras, influenciadas pelos organismos internacionais, seguem os padrões de produtividade, eficácia, eficiência e excelência, importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas.

Obter um consenso em relação à qualidade da educação não é tarefa fácil, uma vez que é algo construído socialmente, sendo assim, “fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo, portanto, resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões” (CAMPOS, 2000 p. 112).

Essa mesma concepção é comungada por Silva (2008), ao discorrer sobre o conceito de qualidade na educação brasileira, ao expor um sentido público para esse conceito. Para esse experto, há esvaziamento do caráter público desse conceito no Brasil, o qual tem se sido realizado por intermédio de uma concepção de educação de caráter inteiramente instrumental, convergente com interesses privados, típica de uma sociedade de consumo.

O autor, em suas elucubrações, ressalta que, conquanto sejam observados outros usos e abordagens e sentidos quanto ao conceito de qualidade, é inegável a predominância da força da eficiência, que eleva a organização escolar a uma lógica econômica.

a força da eficiência que conjuga a organização escolar a uma lógica econômica parece predominar fortemente nas discussões e no entendimento acerca da qualidade, embasando e orientando o desenho das políticas em educação nos últimos anos e a tônica dos discursos oficiais então veiculados em muitos países – e o Brasil não é exceção. Não raro, a definição da qualidade em função apenas da eficiência obtida e aferida a partir do desempenho escolar, discriminado em determinados produtos e resultados, parece sugerir que comparações entre entes diferentes – como, por exemplo, uma escola pública de periferia e uma escola particular de elite – poderiam e até deveriam ser feitas quase a despeito do contexto em que se inserem ou dos pressupostos ou critérios que os animam (SILVA, 2008, p. 23).

Na visão de Silva (2008), a prevalência da qualidade nos resultados das provas corrobora para fortalecer a relação da educação com o mercado econômico. O que se sabe é que na contemporaneidade, no tocante à pauta das principais instituições atuantes na educação pública brasileira, tem figurado com diferentes graus de ênfase. Percebe-se seu uso nos posicionamentos, objetivos, nas reivindicações e nas propostas políticas. A ideia que denotam é a de que o principal problema da educação no Brasil diz respeito à qualidade. No



entanto, em decorrência dos vários sentidos que pode ter, é possível depreender um objetivo comum, que é melhorar a qualidade da educação.

Enguita (2001) afirma estar a palavra qualidade em moda no contexto educacional. Ela se faz presente

Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar (ENGUITA, 2001, p. 95).

Estando presente, constantemente, na área educacional, nada denota que seja univocamente compreendida. Entretanto, percebe-se, nesse contexto movediço de significados, um pendor de implicações morais, posto que não se vincula somente ao sentido de disputa de significados, mas também de programas de ação, já que estão impregnados de valores nos quais veiculam valores e metas de orientação das ações (GUSMÃO, 2010).

Assim sendo, não parece simples definir os critérios que contribuem para uma educação de qualidade, ao abordarmos esse conceito, a única certeza que se pode ter é a de que ele inicialmente não está em consonância com a realidade concreta da educação brasileira e que as definições e critérios que o envolvem estão relacionados tanto ao período histórico, quanto às condições sociais, políticas e econômicas. Nesse aspecto, a qualidade não se refere a alguma coisa dada, já que ela não tem existência por si mesma o que nos remeteria a um padrão dominante dos valores de quem produz a análise da qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem as concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão” (*Ibid*, 1997, p. 26).

O termo pode ser utilizado em um mesmo discurso/diálogo significando posições contrárias entre seus interlocutores. Ou seja, o que se estabelece como qualidade para um indivíduo pode fundar na relação de garantia da negação da qualidade para o outro, sobretudo em uma sociedade constituída por classes sociais. Para alguns, a educação de qualidade deve se ater na aquisição de diferentes competências capazes de capacitar os discentes tornando-os trabalhadores ativos, desenvoltos. Para outros, devem se transformar em líderes sindicais questionadores e contestadores, bons cidadãos, pessoas letradas ou consumidores conscientes.

Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro. Uma escola que tenha como objetivo maior – e, portanto, como critério máximo de qualidade – a aprovação no vestibular pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as “competências” que definiriam a “qualidade” em uma proposta educacional significariam um fracasso – ou ausência de qualidade – em outra (CARVALHO, 2004, p. 329).

Ao discorrer sobre o conceito e os critérios de qualidade na educação, não há como deixar de falar sobre os OIs, principalmente, o BM e o FMI, visto que, de acordo com Silva (200, p. 291), ao se colocarem à frente da liderança política, tomaram para si o provimento do desenvolvimento econômico dos países que recorreram a seus empréstimos, gerando uma dependência muito maior desses países em relação aos governos dependentes e, conseqüentemente, a adotarem o conceito de qualidade imposto por eles, o que contribui para a adoção de políticas sociais não suficientes, compensatórias, fragmentadas e cada vez mais reprodutoras das desigualdades.

Na lógica neoliberal, que é a que embasa a visão dos OIs, deve prevalecer a relação do aluno enquanto capital, e pelo fato de o mundo estar tão competitivo economicamente, os alunos devem ser vistos como futuros trabalhadores, sendo assim, devem adquirir as habilidades e competências, bem como outros dispositivos para competir de forma efetiva e eficaz e competente. Portanto, “os indicadores de qualidade do ensino refletem a assimilação de escola como a da fábrica ou da empresa” (APPLE, 2005, p. 77).

A educação e, conseqüentemente, as escolas como se apresentam hoje, em vez de estarem focadas em sistematizar e orientar o processo de aquisição de saberes aceitos universalmente, considerando seu tempo histórico e os sujeitos nele inseridos, tornaram-se o terreno fértil para doutrinações de cunho ideológico e político com o objetivo de atender grupos ou até mesmo valores particulares.

Compreender o que há por trás desse vários discursos sobre o que é uma educação de qualidade, ou uma escola boa, torna-se premente, pois sem essa visão crítica, permaneceremos à mercê dos OIs, ao enfatizarem as reformas dos sistemas educativos escolares ocidentais pregando a “descentralização das responsabilidades educativas dos estabelecimentos escolares, a privatização e a atribuição de mais poder aos atores sociais em uma perspectiva competitiva e individualista e de acordo com a lógica gerencial” (LENOIR, ANO, 2016).

Desse modo, em vez minimizar as desigualdades, estaremos fazendo o processo contrário, como diz Boaventura de Souza Santos (2003 *apud* PIOSEVAN, 2005, p.26), é direito nosso sermos mais a partir do instante em que

[...] a nossa diferença nos interioriza: e temos o direito de ser diferentes quando a nossa maldade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. Ao lado de políticas universalistas importa também posições para elaboração, implementação e operacionalização de políticas específicas capazes de proteger sujeitos de direitos com maior grau de vulnerabilidade, visando ao pleno exercício do direito à inclusão social.

Sobre o conceito de qualidade na educação, o Brasil tem experimentado, no decorrer de sua história, diversas e diferentes compreensões, por isso, a diversidade de entendimento a respeito e da necessidade de esse entendimento ocorrer a partir de um ponto de vista polissêmico, por trazer implícitas várias significações (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Acerca da qualidade da educação, afirma Libâneo (2018, p. 50), implica, (...) , juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoas e de sociedade” isso ocorre porque variando as finalidades educativas modificam-se também as referências que têm a respeito de qualidade.

Se a escola é definida como empresa, serviço, sua finalidade é produzir alguma coisa, produzir um aluno, fabricar um aluno. Se é pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, e assim por diante. Em síntese, critérios de qualidade de educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola . Então quais são, então, os sentidos de qualidade da educação? (*Ibid*, p. 50).

Sobre a visão que se tem de escola boa, a concepção sobre qualidade da educação também impactará diretamente nos sentidos e significados de agentes externos e internos à escola, uma vez que se constata em suas visões diferentes concepções e entendimentos concernentes aos

conceitos de qualidade da educação autonomia, responsabilidade, emancipação, cidadania, preparação para o trabalho, educação intercultural, educação para a sustentabilidade, etc., suscitando dispersão e incertezas em relação a objetivos escolares, com evidente repercussão no modo como os professores concebem seu trabalho (LIBÂNEO, 2019, p.12).

Nessa circunstância, surge como contraponto a Qualidade Social da Educação, na qual se privilegiam os princípios humanistas e se abarcam a cidadania e a emancipação dos sujeitos em uma sociedade democrática. Sobre esse conceito, Libâneo (2013) afirma visar a uma promoção que envolva todos os domínios referentes ao conhecimento e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais misteres “ao atendimento de

necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (p.62).

No que tange à concepção de qualidade social, orienta-nos a ampliar o entendimento sobre o conceito de escola pública, colocando como cerne das discussões o para que servem as escolas, questão essa levantada por Michael Yong (2007), o qual “apresenta sua importância porque estimula a pensar em uma tentativa de desvendar os interesses e as necessidades das pessoas que frequentam as instituições de ensino” (PESSONI, 2017, p. 78).

De acordo com Young (2007), quando encontrarmos as respostas para a questão levantada anteriormente, também encontraremos o caminho para as finalidades educativas da escola e, a partir delas, definir o que realmente são critérios de qualidade. Na visão desse estudioso, cabe às escolas serem instrumentos de capacitação dos jovens na aquisição do conhecimento poderoso<sup>31</sup> o qual esses jovens só poderão ter acesso por intermédio da escola.

O sentido da qualidade social tem relação com a qualidade essencial, ou seja, é aquela que consegue transmitir os conhecimentos como sendo forte instrumento para o processo de construção da competência histórica de se fazer sujeito (DEMO, 1998).

Enfim, na visão desse autor, é a educação a força-motriz para a construção da cidadania, no entanto, precisa ser um sujeito que saiba pensar a partir dos fundamentos de qualidade formal, entendendo aqui por qualidade formal a

capacidade de manejar o conhecimento com autonomia que deve ser expressa nas habilidades do saber aprender, a ler, a escrever, a interpretar, a utilizar o raciocínio lógico matemático, histórico, geográfico e científico, a elaborar e reconstruir o conhecimento próprio da cidadania, desde que habilite o sujeito a “saber pensar”, com os fundamentos da qualidade formal e política (PESSONI, 2017, p. 79).

Sobre os objetivos da escola, algumas pesquisas apontam certa tensão. Em determinados momentos, estão focados no ensino e na aprendizagem; em outros, para a socialização e a repercussão que essas tensões geram na elaboração de políticas, currículos e diretrizes para a escola (LIBÂNEO, 2012, 2014).

---

<sup>31</sup>O autor reporta-se ao conhecimento poderoso como o conhecimento advindo da escola, independente do contexto; é o conhecimento desenvolvido para facilitar generalizações em busca da universalidade, aquele que fornece a base para fazer julgamentos e geralmente é relacionado às ciências. Sabe-se que as escolas nem sempre conseguem sucesso ao capacitar os alunos para a aquisição do conhecimento poderoso, e também que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Logo, há alunos que obtêm mais sucesso que outros, uma vez que isso depende de um conjunto de fatores sociais e culturais que cada um traz para a escola. Nesse sentido, cabe a escola a tarefa de conhecer e reconhecer a diversidade de culturas existentes em seu âmbito que a faz única, singular e tenha significado e seja significativa na vida dos alunos (PESSONI, 2017, p. 79).

O que se sabe é que, na contemporaneidade, um dos grandes riscos é a existência de uma escola com duas vertentes, sendo elas, “uma escola de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica de cidadania e participação; por outro, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos” (NÓVOA, 2009, p. 64).

Em todos os documentos dos OIs, embora haja algumas poucas variações, a concepção de qualidade aparece atrelada à medição, ao rendimento e à indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontarem algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Na verdade, o real objetivo da qualidade da educação indicada acima é

a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos. O currículo instrumental é parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza em que a escola aparece com três funções: a) introduzir um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) uma aprendizagem controlada por testes elaborados externamente; d) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho (LIBÂNEO, 2018, p.54).

Entendendo a educação como um fenômeno complexo, a UNESCO, juntamente com a L’Oréal, apontam quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, sendo elas: a pedagógica, a cultural, a social e a financeira. Quanto à primeira dimensão, é de suma importância e só se efetiva a partir do momento em que o currículo é cumprido de forma eficaz; no tocante à dimensão cultural, os documentos mostram que os conteúdos devem ter como ponto de partida as condições, possibilidades e aspirações das diferentes populações a quem se dirige. Na perspectiva social, registram que a educação só é de qualidade quando contribui para a equidade. Em relação à última dimensão, que é o ponto de vista social, refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Tanto a UNESCO quanto a OCDE, para definirem a qualidade da educação, lançam mão do paradigma insumo-processo-resultados. Dessa feita, a qualidade da educação é definida com relação aos recursos, materiais e humanos, investidos na educação, bem como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, nos currículos, e nas expectativas com relação à aprendizagem discente. Sem contar que afirmam que a educação de qualidade articula-se com a avaliação

Destaca, ainda, que a qualidade da educação articula-se a avaliação, na medida em que afirma que, em que pese a complexidade do termo, ela pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. No entanto, ressalta que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes, não é suficiente se não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar estes resultados a luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo (*Ibid.*, p. 10).

Em relação aos docentes, os OIs salientam que uma educação de qualidade deve estar focada na formação inicial e terciária, na garantia de remuneração adequada e na dedicação a uma só escola. Os documentos destacam a importância dos pais se envolverem e participarem nos afazeres da comunidade escolar, enfim, a qualidade da educação é, portanto, entendida nos documentos da Unesco (2002, 2003) como fator de promoção da equidade, destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10).

O mesmo ocorre em relação ao BM, cujos critérios de qualidade estão vinculados à mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (BM, 1996).

Na acepção do BM, a educação de qualidade é aquela que busca exercer o controle dos resultados a partir da adoção de metas e tarefas “de tabelas comparativas de índice de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas, os insumos e o raciocínio linear baseado na racionalidade técnica” (PESSONI, 2017, p. 76).

O que é mais relevante, nesse contexto, é o custo-benefício e não os processos formativos. A reprovação e a evasão, nessa concepção de qualidade, geram muito ônus aos cofres públicos, sendo assim, é necessário combatê-las, não em busca da qualidade, mas da contenção de gastos.

Objetivando adaptar o sistema educacional brasileiro ao formato econômico global vigente e como uma maneira de acompanhar, controlar e gerenciar a produção do trabalho escolar, foram criadas as avaliações em larga escala, nas quais se priorizam as disciplinas de Português, Matemática e Ciências, que, na visão do BM, são as mais necessárias para a empregabilidade.

Esse controle e monitoramento das escolas é realizado por meio do sistema nacional de avaliação (ADA, SAEB, SAEGO, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, ENEM, ENADE) e gera “competição entre as escolas de forma genérica e comparativa,

delegando a essas a responsabilização pelos resultados, os quais são vinculados ao pagamento de bonificações a professores e premiações aos “**melhores**” alunos (grifos da autora) (PESSONI, 2017, p. 77 ).

Como a história está sempre em movimento e há a possibilidade de os contextos sociais mudarem suas configurações, há também a chance de os educadores resistirem aos avanços e visões neoliberais. Para que isso ocorra, há a necessidade de novas formas de conceber a educação pautada numa perspectiva de humanização, o que contraria a visão economicista da educação. Um mundo onde as transformações científicas e sociais são muito intensas e requerem uma formação geral solidificada,

capaz de ajudá-los [gerações conformadas a modelos de normalidade, eficiência e produtividade social] em sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida, aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas (LIBÂNEO, 2009, p. 9).

Considerando o exposto, percebe-se quão grande se torna o desafio da formação de um ser humano livre, autônomo, consciente de seu papel social, crítico e reflexivo frente à realidade social, política, social, cultural e econômica: é o desafio que se impõe concretamente nas escolas do século XXI.

De encontro ao projeto neoliberal e às reformas educacionais de cunho economicista, Libâneo (2018, 2016, p.11) traz-nos outra perspectiva de qualidade da educação que visa ao desenvolvimento humano, diferente daquela que aparece nos documentos do Banco Mundial e cujo objetivo é a “reordenação da política econômica do Banco para suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres”.

O desenvolvimento humano, defendido por Libâneo (2018), persegue a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática, e tem subsídio teórico na perspectiva da teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky, cujos princípios norteadores são “a educação escolar como lugar da apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes enquanto meios instrucionais para promover o desenvolvimento intelectual e a formação global da personalidade” (LIBÂNEO, 2018, p. 57).

Para Libâneo (2018), é de suma importância compreender o espaço escolar como o lócus de formação dos processos psíquicos superiores<sup>32</sup> por intermédio de mediações culturais. Nessa concepção,

mental, afetivo e moral dos alunos estão subordinados à apropriação da experiência histórico-cultural e da interação com essa experiência em situações adequadas de aprendizagem. Esse processo de apropriação, que envolve uma atividade de transformação dos objetos de estudo, se converte em formas de subjetividade individual. Ou seja, ele implica uma reelaboração subjetiva pelo aluno dos produtos e dos modos de atuar da ciência, da arte e da cultura em geral. Não se trata, portanto, de transferência direta de conhecimentos e modos de agir de fora para dentro; a apropriação implica o papel ativo do sujeito na interiorização de ferramentas mentais para lidar com a realidade, com os outros, consigo mesmos. É assim que o processo de apropriação promove mudanças qualitativas no modo de ser e de agir dos alunos, ou seja, instiga o desenvolvimento mental e promove a formação da personalidade. Aquilo que é internalizado se converte em meio da própria atividade do sujeito, em formas de orientação da própria personalidade (*Ibid.*, p. 58).

Em oposição ao conceito de qualidade de educação economicista, empresarial e pragmática pertencente a uma esfera gerencialista e performática, na qual a melhor qualidade está vinculada aos melhores resultados, Libâneo (2008) nos convida a pensar a educação como uma qualidade social que visa não somente a promover o domínio de conhecimento e o desenvolvimento das capacidades fundamentais, ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos sujeitos, mas também à inserção do sujeito no mundo do trabalho e à constituição da cidadania, objetivando alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, “escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão” (*Ibid.*, 2008, p. 66).

É fato que as escolas públicas pensadas sob o viés neoliberal interferem sobremaneira na forma de ensinar nas escolas e faculdades brasileiras, sem mencionar o controle evidente exercido por meio das avaliações institucionais.

O próximo tópico, além de discorrer sobre a hegemonia neoliberal no contexto da educação brasileira, mostra como essa hegemonia se faz presente na BNCC e no Documento Referência do Estado de Goiás do Ensino fundamental (DCGO).

---

<sup>32</sup> Vygotsky nomeou como Processos Mentais Superiores, ou Processos Psicológicos Superiores, as ações voluntárias realizadas pelo ser humano com o auxílio de um instrumento mediador. A linguagem, por exemplo, pode ser vista como uma função mental superior, pois o sujeito verbaliza seu pensamento fazendo uso da língua que, como já vimos, é um instrumento mediador. Dentre outros exemplos de processos mentais superiores, podemos citar qualquer ação proposital, como planejamento, imaginação, pensamento abstrato e memorização ativa. Essas atividades diferenciam-se das funções mentais inferiores porque estas abarcam ações e sensações involuntárias, tais como fome, pensamento pré-verbal e linguagem pré-intelectual.



## **2.2 A Hegemonia Neoliberal na Educação Nacional: BNCC e o Documento Referência do Estado de Goiás**

O tópico a seguir discorre primeiramente sobre a concepção neoliberal de educação presente na BNCC, trazendo um percurso crítico e reflexivo sobre seu processo de construção, elaboração e homologação. A seguir esse mesmo processo será realizado em relação ao Documento Referência do Estado de Goiás, posto que este é fruto daquela.

### **2.2.1 Sobre a BNCC**

A educação brasileira há muito tempo está submetida à hegemonia neoliberal. No contexto brasileiro, conforme ressalta Leher (1999), o neoliberalismo emergiu mais fortemente no final da década de 1980 e início da década de 1990 nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso. Inicialmente, os brasileiros não viram o neoliberalismo como um sistema negativo, uma vez que vivenciaram, por um longo período de tempo (1964-1985), a Ditadura civil-militar, quando as reformas educacionais visavam ao atendimento da burguesia (SAVIANI, 2019), entretanto, já dando boas-vindas à ascensão das políticas neoliberais que fariam parte dos governos que estavam por vir.

Durante o regime da Ditadura Militar, segundo Saviani (2015), vigorou uma democracia de cunho excludente e autoritário. Os marcos na educação advindos do golpe militar de 1964 desnudaram o desmonte educacional que perdurou durante todo esse período, já que o país saiu de um regime democrático para um autoritário. Para o governo, controlar o sistema educacional, reordenando de acordo com seus interesses, era de grande relevância, posto que, a partir desse controle e dessa reordenação, conforme era possível divulgar a nova ideologia que ia ao encontro dos preceitos do capitalismo (GOES, 2002).

É no governo de FHC (1995-2002) que as políticas neoliberais adquirem mais força. Nesse cenário, os direitos sociais atingidos ultrapassam o caráter meramente educacional e atingem todas as demais esferas previstas na Carta Magna de 1988. Essa outra dimensão vai reverberar em privatizações e terceirizações, e o caráter intencional de mudanças fica bastante evidente em um dos trabalhos do então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), ao afirmar que essas reformas direcionadas para o mercado, e que ele próprio contribuiu com sua formulação, resgatariam o desenvolvimento, mas, para que isso ocorresse, deveriam estar solidamente orientadas

para o objetivo do Estado mínimo e do pleno controle da economia pelo mercado. Em decorrência era necessário privatizar, liberalizar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho, mas fazê-lo de forma radical, já que para o neoliberal o Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos, devendo, portanto, desvincular-se de todas as suas funções de intervenção no plano econômico e social (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 57).

Percebe-se, nesse contexto, a ideia de que na crise estatal estaria a gênese da crise econômica e que só uma reformulação poderia mudar esse quadro, sendo assim, minimizar o grau de participação e de interferência do Estado. Por isso, a desregulamentação no processo de abertura brasileira ao mercado externo e da não organização de proteção da economia nacional foi a solução encontrada (DELGADO; NASCIMENTO; SILVA, 2020).

Os reflexos do neoliberalismo só puderam ser, realmente, percebidos quando os serviços públicos, tais como saúde, educação e desigualdade na distribuição de renda começaram a desmoronar. Nesse cenário, o povo colocou Collor como o responsável por tantos problemas, tanto que o seu *impeachment* foi a forma encontrada pela população para tentar solucionar o problema (BASSO; BEZERRA NETO, 2014, p. 3).

A orientação política advinda das políticas mercadológicas neoliberais denota, ideologicamente, um discurso que reflete a crise e o fracasso da escola pública, como se a causa disso fosse a incapacidade administrativa financeira de o Estado administrar o bem comum (LIBÂNEO, 2012).

A temática referente às diretrizes e bases da educação nacional tem sua gênese na CF de 1934, lá no artigo quinto, inciso XIV, o qual fixou como competência da União “traçar as diretrizes da educação nacional”. Nesse primeiro momento, conquanto não aparecesse a palavra base, o enunciado deixa implícito o desejo de se reorganizar educação em âmbito nacional, dada a necessidade de diretrizes a serem observadas em âmbito nacional (SAVIANI, 2016).

A BNCC nasceu em meio às transformações quanto ao papel do Estado de prover os direitos fundamentais, dentre eles educação, saúde, trabalho e assistência social por intermédio não apenas da formulação, como também da implantação e implementação das políticas sociais que ocuparam papel de destaque no século XX, as quais se fortaleceram no século XXI.

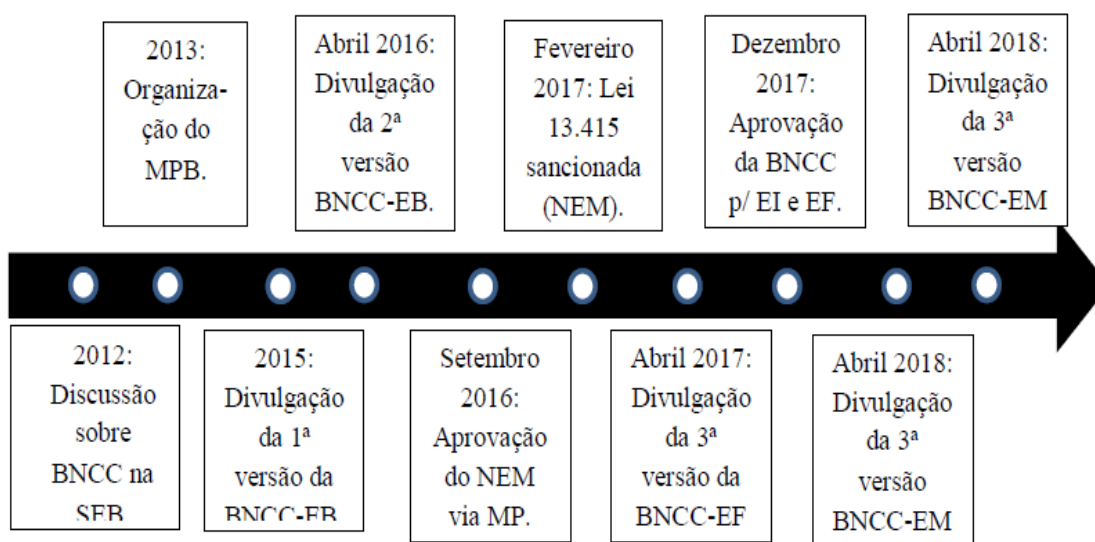
No Brasil, esses direitos fundamentais sofreram rearranjo, inscritos na contrarreforma do capital ajustado à mundialização financeira (BEHRING, 2008). Dentro das políticas educacionais criadas e estabelecidas nessas circunstâncias, está a BNCC.

As discussões em torno de uma base comum que contemplasse a educação básica no país já ocorriam, desde 1988 com a CF e na LDB de 1996, já mencionadas anteriormente, que já previam os chamados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, objetivando garantir a “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”(BRASIL, 1988, ART. 210).

O documento foi homologado em 20 de dezembro de 2017 e uma cerimônia realizada em Brasília marcou a aprovação da BNCC, o novo padrão curricular nacional. À época, estava na presidência da República, o senhor Michel Temer, juntamente com o ex-ministro da Educação Mendonça Filho, e com a ex da secretária-executiva desse mesmo ministério, Maria Helena Guimarães de Castro, acompanhados, ainda, de um grupo de políticos pertencentes a vários partidos, funcionários do alto escalão do Ministério da Educação (MEC) e, alguns representantes do setor privado. A homologação do documento surgiu como “um avanço importante para a equidade e a qualidade da educação brasileira” (TARLAU; MOELLER, 2020, p.2).

Vejamos a seguir a linha do tempo do processo de elaboração da BNCC

**FIGURA 1 – Linha do tempo do processo de elaboração da BNCC**



Fonte:- Andrade (2020, p.101 )

O complexo processo de elaboração da BNCC até a sua homologação no ano de 2017

incluiu reuniões, debates e fóruns online abertos ao público, permitindo que professores da rede pública, professores universitários, especialistas em educação, políticos e outros cidadãos dessem sua contribuição ao conteúdo do currículo. Castro elogiou a participação desses vários atores e a contribuição das instituições governamentais, mas não mencionou o papel de fundações privadas e corporativas para a formulação e aprovação da BNCC ( TARLAU; MOELLER, 2020, p.2).

Sua primeira versão, contendo 302 páginas, na qual esteve envolvida uma comissão de especialistas, representando várias universidades e instituições brasileiras, foi disponibilizada em 2015; a segunda em 2016, tendo como grande articulador o Movimento pela Base Nacional Comum, doravante BNC por meio de contribuições *online* no portal desse movimento.

Sobre esse movimento, é importante ressaltar que foi criado em 2013, quando ocorreu o “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século 21”. O Seminário foi realizado nos Estados Unidos em abril de 2013, promovido pela Fundação Lemann e realizado na Fundação Victor Civita (grupo Abril). A Fundação tinha em sua equipe, além dos próprios Civitas, também o empresário-proprietário Jorge Gerdau Johannpeter e Claudio de Moura Castro. O primeiro deles é considerado um dos homens mais ricos do mundo. Foi ele quem fundou o Movimento Brasil. Competitivo (MBC), é presidente da assembleia que reúne um grupo com aproximadamente 200 integrantes do Todos pela Educação (TPE), foi também membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Federal (CDES) durante os governos Lula, Dilma e Temer (ANDRADE, 2020, p. 20).

Segundo consta no relatório de 132 atividades do TPE (2013, p. 39), durante o Seminário, houve uma série de eventos (palestras de gestores educacionais do setor público americano e especialistas da área acadêmica, de organizações não governamentais e de instituições privadas dos Estados Unidos com a participação de representantes do setor público brasileiro, educadores e membros de organizações sociais sem fins lucrativos que atuam no campo da Educação no Brasil) e todos eles com o objetivo de discutir temas primordiais referentes ao desenvolvimento de políticas educacionais para o Ensino Fundamental.

Em 2015, em reportagem divulgada pela Folha de São Paulo, o MPB foi tratado como organização não-governamental (ONG): “Visita à Folha: Alice Ribeiro, Anna Helena Altenfelder, Denis Mizne, Leão Serva, Maria Helena Guimarães de Castro e Paula Louzano, da ONG Base Nacional Comum, visitaram ontem a Folha” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015, s./p. – grifo nosso). Atualmente, o MPB se apresenta como grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países. (...). O grupo que compõe o Movimento é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas (MPB, 2018c, s./p.). O apoio institucional do MPB é composto, desde sua fundação, por: i) Consed; ii) Undime; iii) Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave); iv) Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); v) Comunidade Educativa CEDAC; vi) Fundação Roberto Marinho; vii) Instituto Ayrton Senna; viii) Todos Pela Educação; ix) Instituto Natura; x) Instituto Unibanco; xi) Instituto Inspirare e a xii) Fundação Lemann. Posteriormente, em 2017, passaram a integrar também o MPB a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e o Itaú BBA. (ANDRADE, 2020, p. 132)

Além da celeridade em relação à aceitação dessa nova reforma educacional por muitos atores educacionais brasileiras, visto que não era pauta dos debates antes de 2014, houve a crise política em 2016, quando a então presidente Dilma Rousseff sofreu um impeachment, visto por alguns brasileiros como uma espécie de golpe jurídico-parlamentar. Mesmo assim, a BNCC continuou sendo promovida. Michel Temer, governo que assumiu a presidência após a destituição de Dilma, reverteu várias políticas públicas e paralisou vários outros programas governamentais, no entanto, a BNCC permaneceu intocada (TARLAU; MOELLER, 2020).

Todo esse processo célere em prol da elaboração e aprovação de uma política pública, resultou no que as teóricas chamam de consenso por filantropia. Em conformidade com Gramsci citado por Tarlau e Moeller, (2020, p. 2), esse conceito mostra como fundações filantrópicas “tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação, em diferentes geografias”.

Ou seja,

Quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (*Ibid.*, p. 2).

Várias empresas privadas, como já mencionado anteriormente, participaram nesse processo de transformação da política pública nacional, entretanto, a maior influência veio da Fundação Lemann, importante fundação privada criada em 2002 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann. Pesquisa realizada por Megan Tompkin-Stange (2016), onde busca

analisar as intervenções nas políticas públicas das fundações estadunidenses privadas, corrobora no sentido de compreender a interferência da Fundação Lemann na educação brasileira. Para a autora, essa relação tão próxima existente entre fundações e governo refere-se ao produto “de uma estratégia deliberada de fundações voltadas para resultados, com o objetivo de criar uma sequência coordenada de reformas educacionais, em parceria com o governo, para produzir o impacto mais concentrado possível” (TOMPKIN-STANGE 2016, p. 114, *apud* TARLAU; MOELLER, 2020, p. 6).

Na verdade, o que ocorreu é que essa fundação, no lugar de apoiar pequenas ongs ou grupos da sociedade civil, oferecendo-lhes recursos, preferiu investir seus recursos de maneira a gerar o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. “Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 6).

No Brasil é cada vez mais comum fundações com as características gramscianas, quanto à abordagem para a formulação de políticas públicas, visto que buscam articular atores dispersos com interesse divergentes com o intuito de formar um bloco único de apoio, Essa forma de se atuar

é semelhante ao que Gramsci chama de “guerra de posição”, um lento processo de construção de consensos entre múltiplos atores da sociedade civil e do Estado. Aqui, chamamos a esse processo de consenso por filantropia para destacar como as fundações usam seus recursos materiais e não materiais, inclusive dinheiro, conhecimento, redes, contatos na mídia e a capacidade de reunir pessoas poderosas, para construir um consenso em torno de iniciativas específicas de política pública, em vez de apostar na tradicional Parceria Público-Privada (PPP) ou investir diretamente em projetos privados (*Ibid*, p. 7).

Sobre a estrutura da BNCC, trata-se de um documento de caráter normativo para a Educação Básica brasileira, que se estrutura em campos de experiência para a Educação Infantil e áreas do conhecimento e componentes curriculares para o Ensino Fundamental, prescrevendo as competências e as habilidades que os alunos precisam desenvolver ao longo de toda a Educação Básica escolar no país (BRASIL, 2018).

A Base se organiza a partir das dez competências, sendo elas conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida: (por exemplo: escola da escolha); argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Além disso, destacam-se como qualidades da BNCC sua pluralidade, seu aspecto moderno e democrático em relação ao conhecimento e sua força no sentido de tornar as redes de ensino homogêneas, uma vez que estabelece, de forma clara, o conjunto de aprendizagens essenciais

e indispensáveis a que todas as pessoas (estudantes, crianças, jovens e adultos) têm direito (BRASIL, 2018). Sobre as aprendizagens essenciais presentes na BNCC, devem garantir aos alunos o desenvolvimento das 10 competências gerais apresentadas acima.

São definidas como competências gerais:

[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências [...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos/procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Sobre esse conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis referido na BNCC, se voltarmos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o encontraremos lá, no contexto da Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA)<sup>33</sup>, delineada na Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990 na Tailândia, (FILIPE, *et al* (2021).

Segundo a Declaração, as necessidades essenciais

[...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, art.1, 1).

---

<sup>33</sup> NEBA- Necessidades Básicas de Aprendizagem- Ao longo da Conferência, como símbolo do comprometimento dos países com a garantia de uma educação Básica de qualidade, foram assinados pelos governos participantes uma Declaração Mundial - contendo posições consensuais que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação dos países signatários - e um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), delimitadas como: (...) [necessidades que] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a 22 solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, art.1, 1) As NEBA foram definidas pela Conferência Mundial como: (...) aqueles conhecimentos, destrezas, valores e atitudes que em cada caso, circunstância e momento concreto tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades Básicas em sete frentes: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a As NEBA foram definidas pela Conferência Mundial como: (...) aqueles conhecimentos, destrezas, valores e atitudes que em cada caso, circunstância e momento concreto tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades Básicas em sete frentes: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisão consciente e 7) a possibilidade de continuar aprendendo (TORRES, 2001, p.20-21).

O exposto acima denota que essas necessidades básicas apresentadas na BNCC objetivam oferecer à classe trabalhadora um conjunto de conhecimentos mínimos, de maneira que se adaptem com mais facilidade ao capitalismo contemporâneo. Percebe-se um sentido dúbio, uma vez que a Base promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, no entanto, delimita um rol de aprendizagens e cerceia o direito ao conhecimento em sua totalidade, ou seja, oferece o básico, aquilo que os OIs definem como cruciais para formar mão de obra nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

O desenvolvimento das máximas potencialidades humanas é relegado a segundo plano à classe trabalhadora, ficando reservado apenas às escolas direcionadas para a elite. Não há também nenhuma diretriz que vá ao encontro da formação do cidadão para compreender tanto a realidade local e regional, bem como e suas peculiaridades. Como referente para apresentar a BNCC como um documento inovador, foram utilizados os parâmetros de qualidade em Educação estabelecidos pelos grandes centros do capitalismo (BULHÕES, 2016, p. 23).

Essa ideia de formação autônoma, de protagonismo juvenil presente na BNCC, serve apenas de pano de fundo para justificar uma formação feita dentro dos moldes do neoliberalismo com o objetivo de “justificar uma formação escolar a distância, modular, ligada aos requisitos exigidos da empregabilidade, aqui compreendida como capacidade de competir no mercado por um emprego, a partir dos qualidades desenvolvidos por cada um dos trabalhadores (FILIPE, *et al* 2021).

Na perspectiva apresentada pela BASE, tem-se a ideia de uma política educacional para todos. Por conseguinte, caso o indivíduo seja excluído, será decorrência de sua própria ação (MACEDO, 2017).

Enfim, como salienta Cunha (2007), a proposta do documento vai ao encontro das demandas capitalistas impostas pelo neoliberalismo no sentido de compreender como estruturam os sistemas públicos de ensino para que mais nichos de mercado para a educação privada sejam abertos: “[...] estratégia contida na proposta das NEBA de se utilizar do multiculturalismo para justificar organizações de Ensino cada vez mais aligeiradas para a classe trabalhadora que atinge seu ápice com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BULHÕES, 2016, p. 26).

É importante mostrar que essa visão de educação implementada pela BNCC faz um percurso oposto ao modelo desinteressado e humanista proposto por Gramsci ao afirmar “[...] não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua



consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade” (GRAMSCI, 1975, p. 82).

Muitas entidades da área educacional, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) têm se mostrado contrários a certos encaminhamentos dados pela Base. Para essas associações o que ocorre é a tentativa de aguçar ainda mais os problemas educacionais para o sujeito (MEDEIROS; SANTOS; MARTINS, 2022. p.7)

Freitas<sup>34</sup>, participando de um colóquio<sup>35</sup> em 2016 sobre o real significado da Base no Fórum Sindical e Educacional do SINESP (que ainda estava em processo de elaboração, já que ela só foi homologada em 2017), afirmou a necessidade de olhar para a construção da Base e ao que está acontecendo ao redor dela, já que existe uma disputa de agenda. De um lado estão os educadores progressistas que querem que a educação vá adiante; do outro temos o que Prestes denominou de reformadores empresariais da educação, que têm um projeto próprio de educação.

Assim, nesse processo de elaboração do documento, depreende-se a existência de um embate de agendas com dois projetos educativos, cada um disputando em vários espaços as suas posições. Entretanto, ressalta o autor, a BNCC se encaixa no segundo modelo de agenda, ou seja, naquela defendida pelos “Reformadores Empresariais”.

O estudioso salienta não haver dúvidas da importância de se ter uma Base comum para o que se deva ensinar na educação básica. O problema, entretanto, não está em concordar ou não com a existência de uma base comum, mas na construção e no seu ponto de partida. Para o autor, os professores querem debater sobre o que é uma boa educação, os reformadores empresariais consideram esse debate desnecessário, por isso mesmo preferem falar do conteúdo e definir a base nacional comum na forma de objetivos propostos para a aprendizagem alegando que há de se garantir o direito de aprendizagem.

---

<sup>34</sup> Luiz Carlos de Freitas é formado em Pedagogia e mestre em Educação, concluiu o doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo em 1987. Em 1994 concluiu tese de Livre-Docência e em 1996 seu Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo, período em que combinou estudos sobre teoria pedagógica em Moscou. Atualmente é professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atua na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem e de Sistemas. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5856413/luiz-carlos-de-freitas>. Acesso em: 22 de fev. de 2023.

<sup>35</sup> Esse Colóquio foi realizado no ano de 2016, quando a Base Nacional Comum Curricular estava na sua segunda versão.

Esses termos não são utilizados ao acaso. A primeira redução já acontece na garantia do direito à aprendizagem quando até agora estamos brigando sobre o direito à educação. É esse o ponto de discórdia imposto nesse embate, os professores, antes da construção da base, querem entender primeiro o que é educação; os reformadores querem discutir primeiro aprendizagem com uma propositura centrada no objetivos de aprendizagem e essa opção foi a que o MEC adotou.

Para os Reformadores, uma boa educação é aquela que corrobora o aumento da média da escola, se essa está elevada, a escola é boa; caso contrário, a educação é ruim. Para nós educadores, isso não pode ser tomado como referência, posto que esses dados não são suficientes para avaliar todas as dimensões que nós queremos em relação às nossas crianças. Na visão desse grupo, a Base parte da ideia de que a dimensão cognitiva é aquela que deve orientar os objetivos de aprendizagem.

O fato é que essa propositura nos leva depois a interpretar, segundo Freitas (2016), que a boa educação é aquela onde os estudantes atingem os objetivos numa prova, o que não faz sentido para os profissionais da educação, pois não dá conta da dimensão que tem toda a formação humana, todas as facetas que o ser humano tem de desenvolver e que não se resumem a um desenvolvimento de caráter cognitivo, o autor destaca que as habilidades socioemocionais tão enfatizadas na BNCC reduzem-se também a habilidades cognitivas como se pudessem ser ensinadas na escola. A consequência de uma base construída dentro dessa orientação é uma padronização das escolas, o que tem implicações gravíssimas, já que não se pode padronizar uma cultura a ser veiculada pela escola.

Outro elemento que impacta a Base é a concorrência que leva a uma mudança substancial nos valores ali dentro trabalhados e na substituição, por exemplo, de valores como solidariedade por valores como empreendedorismo, concorrência no sentido de individualismo. Essas repercussões vão passando às práticas das escolas e também aos professores que são vistos como num mercado concorrencial. A concorrência pelo bônus, pela melhor média, tudo vai sendo implantado via políticas públicas.

Sem uma base nacional comum, fica difícil de se estabelecer um sistema de responsabilização, porque não há uma referência contra a qual cobrar. Se a escola aumenta sua média, consequentemente, aumenta a qualidade da educação, e isso repercutirá no próprio sistema de avaliação já que é feito para reposicionar todo o sistema nacional de avaliação do ensino básico.

Enfim, a BNCC é uma forma de controle da educação básica, já que, além de buscar ajustar todo sistema nacional de educação às avaliações externas, visa também à disciplinação dos professores e dos estudantes a um trabalho educativo, objetivando desenvolver competências e auferir aprendizagens essenciais, como se a educação se reduzisse apenas àquilo que considera essencial, deixando de lado a promoção da formação humana e integral do sujeito (MEDEIROS; SANTOS; MARTINS, 2022).

O próximo tópico discute sobre o Documento Referência do Estado de Goiás cuja elaboração se deu com base na BNCC, bem como sobre os caminhos percorridos para a construção desse documento.

### **2.2.2 O Documento Referência do Estado de Goiás e o processo de construção e implementação das DC-Goiás**

No contexto educacional do Estado de Goiás, local onde desenvolvo minha pesquisa, temos o Documento Referência do Estado de Goiás, elaborado a partir da BNCC e, embora ambos tenham uma relação de contiguidade, cada um tem as suas especificidades.

Para melhor compreensão da forma como se deu o processo de elaboração desse Documento, é relevante, a partir dos condicionantes históricos, compreender quais as implicações das Políticas Curriculares Nacionais da década de 1990 para a organização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio no Estado de Goiás, e os desdobramentos dessas políticas e a implementação da BNCC.

É importante destacar a existência de várias críticas e da dificuldade de compreensão no que concerne às políticas públicas que orientam a educação brasileira, no entanto, pouco se tem escrito a respeito do percurso de construção dessas, o que nos chama a atenção, já que o entendimento e a compreensão sobre podem estar exatamente nesses processos.

Exposto o cenário, retorno, de forma sintética, às reformas curriculares nacionais ocorridas na década de 1990, para então apresentar de que forma essas reformas reverberaram nas políticas educacionais curriculares do Estado de Goiás.

Para delimitar esse percurso, parte-se do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em 1995, da LDB (1996), dos PCNs, homologados em 1997 e da BNCC (2017) e como isso interferirá nas políticas curriculares nacionais e, consequentemente, na política curricular implementada no Estado de Goiás, no início do século XXI.

O Plano Diretor é o responsável por definir e estabelecer as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. O aparelho do Estado refere-se a administração pública num sentido mais amplo, ou seja comporta a estrutura que organiza o Estado representada pelos seus três Poderes, o executivo, o legislativo e o judiciário e os três níveis, sendo eles União, Estados-Membros e Municípios. A necessidade dessas reformas se deu em decorrência de os serviços públicos estarem bem aquém do que se esperava, em decorrência da situação crítica, nas últimas décadas, nas contas públicas, e a falta de um plano crível para estabilização da dívida. Tudo isso gerado pelo modelo de desenvolvimento adotado pelos governos anteriores (GUIMARÃES; SACARDO, 2022).

A reforma transforma-se num instrumento para consolidar, estabilizar e segurar o crescimento sustentado da economia, abalizado na administração pública gerencial e nos conceitos de administração e eficiência cujo objetivo volta-se para o controle dos resultados e para a descentralização para poder chegar ao cidadão que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, torna-se “cliente privilegiado” (BRASIL, 1995, p. 7).

Nesse sentido, o Estado não é mais o principal responsável pelo desenvolvimento social e econômico, para atuar no fortalecimento da função de promover e regular esse desenvolvimento

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização das empresas estatais e publicização, descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços públicos de Educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BRASIL, 1995, p. 12).

Dá-se então ênfase à qualidade e à produtividade do serviço público. As propostas apresentadas visaram, além de garantir as conquistas constitucionais, também a implementar uma administração pública nos moldes gerencialistas.

Nesse moldes, muda-se a visão do servidores públicos acerca de suas funções e é justamente em consequência disso que se deu uma grande e profunda reforma a qual dava aos bons funcionários uma maior valorização no trabalho, o que lhes proporcionaria mais motivação na profissão e maior segurança no emprego, sendo essas duas as condições fundantes para que se pudesse trazer de volta criatividade, responsabilidade e dignidade do servidor público (GUIMARÃES; SACARDO, 2022).

O projeto neoliberal adotado por governos, organizações multilaterais, partidos políticos, sindicatos, especialmente em países considerados economicamente periféricos (em

desenvolvimento, ou emergentes), é o esteio para a divulgação de uma ideologia cujo objetivo é se voltar para a solidificação dos sistemas econômicos globais, em vez de se atentar para a resolução dos graves problemas sociais que afligem a população. Os Estados, ao cederem, de forma voluntária, espaços às organizações internacionais importantes atividades estatais, passam a atender aos interesses de uma oligarquia financeira globalizada (CORAGGIO, 1996; LEHER, 1998; TORRES, 1996; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

O Plano Diretor traz em seu cerne que “Sem dúvida, num sistema capitalista, Estado e mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos” (BRASIL, 1995, p. 9).

Nesse Plano, foram delineados os objetivos e as diretrizes para a reforma da administração pública. Assim, o Estado deixa de lado “o papel de executor ou de prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (*Ibid*, p. 18).

Para alcançar esses objetivos, o plano prevê colocar nas mãos do setor privado, atividades as quais podem ser controladas pelo mercado e que não tenham relação com o exercício do poder do Estado, no entanto, com o contributo do Estado, exemplo dessas atividades são os serviços da Educação, Saúde, Cultura e Pesquisa Científica.

A permeabilidade de agentes privados e/ou organizações da sociedade civil na administração pública, baseada no controle à *posteriori* dos resultados e na competição administrada, são bases do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (GUIMARÃES; SACARDO, 2022, p. 4).

São essas orientações que acompanharão as demais reformas curriculares que ocorrerem a partir de então. Tem-se então instalada, nas políticas curriculares para a Educação, a forma de organização burguesa respaldada na propriedade privada e em meios para a garantia de sua hegemonia.

O governo de FHC não mediu esforços para o desmonte do setor estatal e para a venda de empresas lucrativas aos setores privados, o que só foi possível em decorrência da desregulamentação financeira e pela privatização das empresas públicas tanto do Brasil como fora dele. Durante esse período, ganhou força a interlocução dos OIs, principalmente o BM, a qual foi mantida, aprofundada e revigorada nos governos posteriores (SANTOS; SACARDO, 2018).

Nessas circunstâncias, estavam instaladas as condições para que a reforma da educação dentro do contexto neoliberal, baseada na lógica de expansão econômica e tecnológica, onde para se superar os problemas da escola era preciso desqualificá-la por meio

do discurso da eficácia e da competência às custas da culpabilização do professor e principalmente tecendo duras críticas à sua formação (EVANGELISTA, 2013).

Após esses documentos, outros surgiram, tais como a LDB (1996) e os PCNs (1997, 1998, 2000), os quais já foram apresentados em capítulo anterior. Para Saviani (2016), a LDB é um documento que vai ao encontro da ideia de Estado mínimo, estando emparelhado, desse modo, com a política hegemônica que FHC adotou, política essa abalizada

pela valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento ao lugar e ao papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos (SAVIANI, 2016, p. 221).

Em relação aos PCNs, em 1997, impuseram a revisão dos currículos, uma vez que a escola deveria ser construída com um ensino que se voltasse à formação de cidadãos que vivem em uma era marcada pela competição e pela excelência. Sobre a administração pública gerencial mencionada, quando se discorreu sobre o plano diretor da Reforma do aparelho do Estado, viabilizada e implementada a partir de Emendas Constitucionais, pode ser analisada, segundo Mancebo (1999), sob o prisma de cinco princípios, sendo eles: racionalização de recursos, gestão direcionada a resultados, flexibilidade da gestão, qualidade do serviço educacional e descentralização de todos eles, embora com um caráter

localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (*Ibid*, 2016, p. 221).

Sobre esses princípios, serão relacionados mais adiante com as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás, para os Ensinos Fundamental, com as Políticas Educacionais Nacionais. No que tange ao Currículo, o artigo 26 da LDB prevê uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, flexível exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Entretanto, essa flexibilização escondia o que Libâneo (2012) chamou de dualismo perverso da escola pública brasileira, presente nas políticas e nas diretrizes para a educação nacional.

No ano de 2004, o desejo do MEC em direcionar uma proposta de redirecionamento curricular se concretiza a junto às Secretarias de Educação Estaduais por meio dos PCNs, tendo início também os estudos e as discussões sobre o processo de construção dos cadernos cuja denominação foi a Reorientação Curricular para o Ensino Fundamental e Médio entre os anos de 2009 e 2012. Sete cadernos foram produzidos no total,

os quais antecederam a publicação das Diretrizes Curriculares para abarcar os níveis fundamental e médio de ensino no Estado, ou seja, o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás (GUIMARÃES; SACARDO, 2022).

Em consonância com o documento Currículo em Debate 1- Reorientação Curricular de 6º ao 9º, os cadernos produzidos na rede estadual de Goiás entre os anos de 2004 e 2006 objetivaram garantir ao estudante o direito a uma educação de qualidade, qualidade essa que tomou para os princípios neoliberais que trazem consigo “ondas de precarização do serviço público, apelo à iniciativa privada e à administração pública gerencial, destacando-se a gestão de resultados, a flexibilização e a competição para atender a uma lógica mercadológica” (*Ibid*, p. 11).

Para ancorar essa proposta de garantir o direito a uma educação de qualidade, várias justificativas e metas são produzidas no decorrer da produção do documento, algumas delas são: transformar a escola num espaço de aprendizagens significativas, implementar políticas públicas eficientes de atendimento a jovens e crianças, assegurar a permanência do aluno na escola por meio do trabalho pedagógico com habilidades e com conteúdos significativos, apropriação de novos valores e competências e de uma proposta pedagógica que considere que todos têm o direito de aprender e a consciência de que são capazes (GUIMARÃES; SACARDO, 2022).

Nessas circunstâncias, Saviani nos chama a atenção quanto à análise dos documentos. Ao discorrer sobre a LDB, salienta o seguinte: “É de pasmar que não apenas no espírito, mas até mesmo na letra se expresse a contradição entre a “exposição de motivos” e o texto do projeto”(SAVIANI, 2016, p. 217).

Na parceria estabelecida entre a iniciativa privada e as ONGs, buscaram-se meios para tornar mais célere as ações pedagógicas, visto que essas ações estariam favorecendo

o desempenho dos alunos e dos professores, considerando que, a partir delas, professores e alunos desenvolveriam qualitativamente suas competências. Por meio dessas parcerias e da apropriação de uma proposta pedagógica que considera o direito de todos a aprender e à consciência de que são capazes, é que a rede pública de educação do Estado de Goiás apresenta sua proposta de reorientação curricular (GUIMARÃES; SACARDO, 2022, p. 12).

No ano de 2018, a BNCC foi homologada, tendo em sua estrutura geral, além da introdução, as competências gerais e específicas, os direitos de aprendizagem e habilidades, que definem os currículos, escolas, professores e estudantes:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** [...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos [...] (BRASIL, 2018, p. 7, grifo no documento).

Nesse contexto, o trabalho em equipe é visto como premente para o arrefecimento em Goiás das desigualdades existentes na Educação Básica. Para tanto, em 2019, o Governo fechou parcerias com as Fundações Lemann e Natura, objetivando a formação de professores. Os principais incentivadores dessas fundações foram *Google*, Instituto Unibanco, Undime, Consed, Itaú e Omidyar Network (GUIMARÃES; SACARDO, 2022).

Sobre os caminhos percorridos para a construção das DC- Goiás, desde 2001, quando o MEC, em parceria com todos os estados brasileiros, finalizou a discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação de 1º ao 5º ano, já havia discussões sobre a proposta curricular no estado de Goiás. Quanto ao currículo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), ficou sob a responsabilidade dos estados. Desde então, Goiás, por meio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - SEDUCE deu início à formação dos grupos de estudo por área do conhecimento.

Neste mesmo ano, foi organizada uma equipe para estudar e, ao mesmo tempo, preparar os professores que iriam discutir currículos. No ano seguinte, a SEDUCE, visando a fomentar as discussões por disciplina, criou as equipes multidisciplinares. Nesse mesmo espaço de tempo, teve início o processo da Reorientação Curricular, cujo foco era o ensino por meio das competências e habilidades, em áreas do conhecimento. Nessa circunstância, foram realizados muitos encontros com os professores e com as duplas pedagógicas e coordenadores pedagógicos das Secretarias Regionais de Educação. Muitos Cadernos das Séries, conforme Cunha *et al* (2021), foram elaborados, sendo eles: Currículo em Debate/Goiás, tematizando o Direito à educação: desafio da qualidade; Um diálogo com a rede: análise de dados e relatos; Currículo e práticas culturais: as áreas do conhecimento; Relatos de práticas pedagógicas; Matrizes Curriculares; e, ainda, outros cadernos contendo sequências didáticas de todos os componentes curriculares (CUNHA *et al*, 2021).

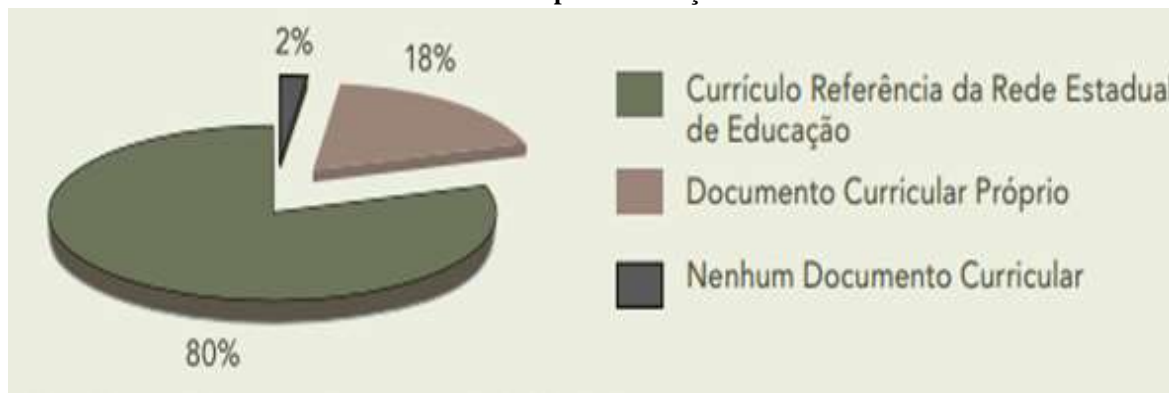
De 2004 a 2010, houve vários encontros de formação continuada, organizados pela SEDUCE, direcionados, principalmente, ao público docente. As temáticas da formação, englobavam, de forma mais específica, os cadernos que tratavam currículos e sequências didáticas.

No ano de 2011, implantou-se o Currículo de referência bimestralizado. É importante salientar que em 2009, 2011 e 2013, os resultados do Ideb foram satisfatórios e



essa ação foi creditada ao fato de 80% das escolas das redes municipais terem adotado o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação, 18% utilizaram documentos curriculares próprios e 2% não utilizaram nenhum documento curricular.

**GRÁFICO 1 – Documento curricular utilizado pela instituição escolar**



Fonte: Documento Curricular para Goiás ( 2018, p.47).

Esse resultado serve para reforçar a ideologia neoliberal burguesa presente nos documentos orientadores da educação brasileira. Sobre a reinvenção do capital, Marx e Engels (2007, p. 497) já enfatizavam que: “[...] diferentes estágios da produção trazem consigo, também, diferentes relações de produção para o consumo, diferentes contradições entre ambos [...]” (ORSO, 2012, p. 3845).

Partindo dessa premissa, “O sucateamento da escola pública e a expansão da escola privada inserem-se dentro das necessidades do capital [...]”. Ou seja, a educação, ao mesmo tempo em que se modifica, também é modificada, uma vez que isso decorre do movimento da sociedade e, trazendo para o contexto da sociedade de classes, isso significa que a educação objetiva tanto à manutenção quanto à legitimação das estruturas sociais vigentes” (*Ibid*, p. 3875).

A escola pública está sendo desconstruída e marcada por uma série de problemas, dentre os quais podemos mencionar: cortes de recursos, não existência de concursos e contratação de docentes, a reforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, o rebaixamento dos conteúdos, o negacionismo, o controle da escola pelos pais e políticos, a substituição do ensino presencial pelo remoto e a distância, dentre outros, os quais aumentaram em decorrência da pandemia Covid-19. Os trabalhos colaborativos para a construção do DC-GO tiveram início logo após a SEDUCE/ CONSED e a UNDIME- Goiás assinarem o Termo de Intenção de Colaboração para a Construção do Currículo Goiano, estendendo-se de fevereiro a novembro de 2018.

A portaria que instituiu a equipe responsável pela elaboração do currículo foi a nº 2610/2018, a qual se constituiu por 28 professores das redes estadual e municipal e de escolas particulares, desse grupo, 16 pessoas eram especialistas, 8 eram mestres e 4 eram doutores das diversas áreas do conhecimento e da etapa da educação infantil e uma analista de gestão com graduação. 88% dos professores tinham experiência em trabalho com currículo e 98% com experiência em formação de professores. Um aspecto referente à equipe que elaborou o currículo é que a maioria, já tem, na área educacional, cerca de 20 anos de experiência, principalmente, de sala de aula.

Tendo como foco a proposta de construção coletiva do Documento Curricular para Goiás, gerando participação e envolvimento no processo, foi instituída pela Portaria n. 2548/2018-GAB/SEDUCE/UNDIME, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC, constituída por profissionais da Educação de várias instituições educacionais do estado de Goiás, com atribuição consultiva, visando acompanhar as ações da Equipe de Currículo, e também a mobilização e participação das instituições educacionais e de seus pares. Foram constituídos Grupos de Trabalhos (GTs) com professores/pesquisadores da etapa da Educação Infantil e dos oito Componentes Curriculares do Ensino Fundamental para contribuírem na escrita do DC-GO, assegurando legitimidade e apropriação da proposta curricular por meio da ampliação das discussões com profissionais da educação básica e superior, das redes públicas e de instituições particulares (CUNHA *et al*, p.11, 2021).

Concomitantemente a todo esse processo de mobilização e organização, foram criadas e distribuídas, em todo o estado de Goiás, 40 comissões regionais que visaram passar de maneira exitosa as informações repassadas pela Equipe de Currículo e ainda para acompanhar a execução/cumprimento das orientações em todo âmbito do território atinente à regional.

Essas comissões foram organizadas e estruturadas a partir do quantitativo de municípios jurisdicionados, forma que garantiu a representatividade de membros vinculados tanto à SEDUCE quanto às Secretarias Municipais de Educação, de forma que o regime de colaboração entre os entes federados fosse preservado e estes atuassem como agentes catalisadores da implementação da BNCC. O mapa mostra quais foram os municípios jurisdicionados. Além disso, outro motivo usado como justificativa para a criação das comissões foi a dimensão territorial do Estado, 340.106,492 km, conforme dados do IBGE, inclui-se ainda nesse contexto vilarejos, povoados e distritos que também fazem educação, o quantitativo de municípios (246 no total), a quantidade de alunos matriculados.

Censo realizado em 2015 e 2017 mostrou que Goiás tinha 6.792 unidades escolares voltadas para a Educação Básica e, em decorrência disso, um alto número de docentes (67 mil), somando-se as redes de ensino estadual e municipais, escolas particulares e instituições federais de educação. Sobre o número de matrículas, somando-se as três

modalidades de educação: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, no ano de 2017, foi de 1.467.272. A Rede Municipal de Educação está em primeiro lugar no número de matriculados, 693.183, destacando-se Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, que apresenta maior quantitativo de alunos matriculados, número de estudantes 877.890 (DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS, 2018).

A partir daí e, com a ajuda de várias mãos, cria-se o DC-GO, construído, conforme o próprio documento, a partir da observação do estabelecido na BNCC, contemplando também as diversidades dos municípios goianos. O infográfico a seguir mostra como foi realizado esse trabalho, tudo parte da BNCC, formando uma cadeia, até chegar aos planos de aulas escolares

**FIGURA 2 – Da BNCC aos planos de aula**



Fonte: Documento Curricular para Goiás (2018, p. 44)

Se o documento que serviu de base para a construção dessas diretrizes foi a BNCC e essa foi construída nos moldes dos pressupostos neoliberais, recorre-se a Behring (2008), ao afirmar que essa mudança sofrida em relação ao papel do Estado no que tange ao provimento dos direitos humanos fundamentais como educação, saúde, trabalho e assistência social por intermédio da formulação, implantação e implementação das políticas sociais protagonizadas no século XX permanecem com bem mais força no século XXI.

Considerando essa nova ordem mundial, a preparação para o mercado de trabalho flexível dá o tônus das relações de ensino e aprendizagem. É importante destacar que, durante o processo de escrita do DC-GO,

as Comissões Regionais, gestores, coordenadores pedagógicos, tutores, professores, dentre outros profissionais, foram orientados a realizar estudos relacionados à BNCC, aos documentos curriculares em vigor, à legislação educacional brasileira, para que, ao receberem o DC-GO para análise, estivessem preparados para as análises e as contribuições. Nesse sentido foram realizados, como momentos de formação, o Dia “D”, em março de 2018, planejado pelo MEC e realizado nas escolas das redes públicas de Goiás; diversos seminários e reuniões formativas, organizados pelas Comissões Regionais (CUNHA *et al*, 2021 p.10).

Foram dois anos de discussões e debates teóricos, conceituais e ideológicos, nos quais a SEDUCE e a Undime Goiás atuaram de forma incisiva. Entretanto, é necessário pensar e refletir sobre quais princípios basilares o documento foi construído. E, a partir do que foi apresentado até aqui, é fato que que corrobora com os ideais pré-estabelecidos pela hegemonia liberal, em que a escola se transforma numa empresa e como tal deve seguir as regras do mercado.

Freitas (2003) ressalta que o tipo de sociedade ou organização que se deseja construir, ou que se pretende transformar, a sociedade contemporânea já vem contido no projeto histórico que se enuncia, por isso mesmo deve ser colocado em prática para ser executado, “pois é concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins” (FREITAS, 2003, p. 157). Ou seja, o pensamento hegemônico liberal que, conseqüentemente, é empresarial e representa as bases industriais e pós-industriais brasileiras, mantém-se arraigado ao capitalismo,

à inserção originária do país no sistema sociometabólico do capitalismo: amoldamento subordinado aos padrões de desenvolvimento econômico dos países avançados. Obedece, ainda, ao modo neocolonialista de exploração da força de trabalho no processo de criação de valores voltado ao capital cumulativo. Esta dupla condição da economia nacional no cenário internacionalizado torna o país suscetível às influências externas de variados matizes. Pertinente a esta realidade, os significados, teores e condicionantes do movimento governamental reformador das políticas públicas estão relacionados com a totalidade das relações sociais e de produção (DIÓGENES; SILVA, 2020, p. 7).

Enfim, a construção do documento Referência do Estado de Goiás buscou seus pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos, ideológicos, econômicos e sociais e a presença da hegemonia do projeto neoliberal. No currículo referência, sua concretização é real.

A reforma educativa estabelecida, nos últimos anos, na rede de ensino do Estado de Goiás, embora seja no âmbito local, está abalizada no contexto nacional, que por sua vez está subordinado ao processo de internacionalização das políticas educacionais, implementadas pelos OIs, que aos poucos vai deixando suas marcas no processo de padronização e uniformização da educação escolar.

O foco em resultados quantitativos e cumprimento de metas mensuráveis com base apenas em um conjunto de conhecimentos básicos – leitura, matemática, ciências e tecnologia – reduz, aligeira e empobrece a formação dos estudantes e, conseqüentemente, seu desenvolvimento nas várias áreas de conhecimento. Tal reforma educativa, consubstanciada em leis, diretrizes, programas, projetos, documentos escolares, dados estatísticos, materiais didáticos e outros correlatos, caracteriza -se como resposta aos anseios articulados das elites econômicas internacional, nacional e regional, principalmente em relação à reestruturação do papel e da responsabilidade do Estado nas políticas educacionais públicas, tendo em vista sua diminuição crescente e a assimilação dos padrões empresariais de resultados e metas pela política educacional (SILVA, 2018, p. 145).

Concomitantemente a esse processo, houve a mudança no trabalho docente, já que esses tiveram que executar os programas e projetos tidos como fundantes para a concretização dos trabalhos. Para tanto, são treinados, supervisionados e avaliados, passando então “a organizar os conteúdos, as metodologias e os procedimentos de avaliação dos alunos segundo os interesses empresariais, numa lógica de mercado” (SILVA, 2018, p. 147).

Toda a forma de pressão e de controle os quais se deram por meio das avaliações externas, associados ao desempenho dos alunos e outros artifícios como “premiação de professores e, ao mesmo tempo, de punições e sanções, veladas ou explícitas, parecem ter produzido inúmeras estratégias visando à melhoria dos índices educacionais no interior das escolas estaduais” (SILVA, 2018, p. 147).

O próximo tópico apresenta as visões sociocríticas da educação que se opõem ao modelo neoliberal implementado pelos OIs.

## **2.2 As Visões Sociocríticas da Educação**

Neste tópico, apresenta-se a visão de algumas pedagogias de cunho sociocrítico e as quais são de caráter progressista, voltando-se especificamente para a emancipação humana no sentido de que o sujeito desenvolva suas potencialidades a partir dos “conteúdos da ciência, da arte, da estimulação do senso crítico, da valorização da sensibilidade, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural” (LIBÂNEO, 2005).

Conforme esse mesmo autor, as pedagogias de cunho sociocrítico têm uma concepção de educação que busca compreender a realidade a fim de agir sobre ela, transformando-a. Com isso constroem novas relações sociais que visam à superação de desigualdades sociais e econômicas. Considerando essas circunstâncias, levam em conta, principalmente, os resultados gerados pelo currículo oculto, bem como do contexto da ação

educativa nos processos de ensino e aprendizagem, buscando pôr à prova uma análise ideológica e política dos conteúdos.

Embora tenham uma relação de contiguidade, possuem algumas especificidades, posto que algumas ressaltam mais as questões políticas do processo de formação, outras põem a relação pedagógica como mediação da formação social e política. Quanto ao segundo grupo, veem a educação como responsável por cobrir epistemológicas” (LIBÂNEO, 2005, p.13).

Ao discorrermos sobre essas pedagogias, devemos ter em mente que se referem a um tipo de pedagogia que vê a educação como uma prática social de formação humana, cujos objetivos estão basilados na democracia e na justiça social, a qual só ocorrerá plenamente à medida que forem ofertadas condições que promovam a formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e jovens, com um olhar voltado aos grupos mais pobres da população (LIBÂNEO, 2018). Entretanto, para que tal intento seja concretizado, é imprescindível levar em consideração tanto o contexto educacional, quanto o contexto institucional concreto da escola.

### **2.3.1 Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica**

Uma das primeiras pedagogias inseridas na visão sociocrítica apresentada por Saviani está Pedagogia Histórico-Crítica, doravante, PHC. Nos pressupostos da PHC, a educação é compreendida como processo de transformação histórica, com uma educação cujo cerne é a transformação social em defesa dos interesses dos dominados, de uma escola de qualidade para todos, e não apenas para uma pequena parcela da sociedade. Assim sendo, é de suma importância e relevância conceber o papel da escola pública como primordial para os que buscam, de alguma forma, colaborar na construção de reais possibilidades para enfrentar os problemas educacionais do país.

A PHC está estruturada nas concepções marxistas, e refere-se a uma teoria político-pedagógica que vai de encontro aos grupos hegemônicos, posto que requer o acesso da classe trabalhadora ao saber que se produz historicamente. A educação, ao ser “apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como campo de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2003, p 25).

Segundo o autor, essa disputa ocorre com o objetivo “de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (*Ibid*, p. 25). Assim sendo, é

imprescindível ter consciência do poder que envolve a educação, principalmente no âmbito dos interesses de classe, cuja pretensão de qualidade de educação está arraigada. Isso nos permitirá compreender a quais pressupostos filosóficos, políticos e ideológicos está vinculada, bem como as finalidades educativas que a norteiam.

A PHC foi configurada notadamente em 1979 por Dermeval Saviani e refere-se a uma concepção teórica que ultrapassa os limites e as insuficiências das teorias crítico-reprodutivistas. De acordo Saviani (1992, p. 93), a teoria pedagógica crítica insere os “[...] determinantes sociais da educação em suas análises, enquanto as teorias pedagógicas não críticas veem a educação como poder de determinar as relações sociais, utilizando uma autonomia plena em relação à estrutura social”.

O autor ainda assevera que as teorias não críticas, por conceberem a educação de forma independente da sociedade, identificavam-se como mecanismo de equalização social. Conforme o autor, responsabilizam a escola a garantir ao aluno a justiça e o direito de viver numa sociedade igualitária e, considerando ser a sociedade harmoniosa, não dando importância as deliberações sociais do fenômeno educativo.

É aí que a PHC começa a ser delineada. É uma teoria pedagógica que vai de encontro aos pressupostos pedagógicos delineados pela educação no contexto neoliberal, como ocorre na atualidade, por isso mesmo, possui uma qualidade diferenciada, uma vez que a defesa dos interesses da classe trabalhadora é o seu foco, ou seja, é uma das únicas teorias que se posiciona politicamente, pois assume, com muita responsabilidade e clareza, aquilo que se propõe a defender e a fazer. É uma teoria que vê na escola o espaço ideal e profícuo para a socialização e a sistematização do saber sistematizado.

A educação, na PHC, tem seu foco no conhecimento clássico e nas formas de repassá-los às gerações seguintes, seu objetivo central deve ser o de “garantir que os indivíduos dominem os instrumentos necessários para ter acesso ao saber elaborado, erudito” (SILVA; NIESVALD, 2021, p.13).

No contexto da PHC, a escola deve contribuir para a transformação social, no sentido de que busque discutir quais condições essenciais são vividas pelos sujeitos.

Então, neste sentido, ela permitiria – a par de uma função técnica, que é a função daqueles instrumentos fundamentais de acesso a cultura erudita, – ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder. Isso levaria, então, à descoberta do lugar que se ocupa no processo produtivo. Descobrimos o lugar que se ocupa no processo produtivo é que, então, seria possível a organização para reivindicações de acordo com os reais interesses das camadas dominadas e, dessa forma, caminhar para a superação dos problemas enfrentados por essas camadas. [...] o que estamos tentando realizar – é o (trabalho) de avançar em direção a uma teoria da educação que dê conta do mecanismo contraditório em que funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista. Captando essas contradições é que será possível ver quais as possibilidades de articular a escola com os movimentos concretos tendentes a transformar a sociedade (SAVIANI, 2002, p. 204-205).

Assim, à escola, cabe o papel de fazer com que a classe dominada compreenda o que é crucial para garantir-lhe uma participação consciente socialmente. Sem contar que, ao tomar consciência de seu papel enquanto sujeito social corrobora para transformar a realidade utópica pregada pela pedagogia neoliberal em uma pedagogia real, que de fato aconteça.

A PHC é uma teoria que visa à instauração de outra relação hegemônica que eleva socialmente o culturalmente o proletariado. Ao se desenvolver nesses dois âmbitos, o proletariado terá condições de problematizar e socializar com a sociedade, o conhecimento que é produzido e apropriado pela burguesia.

De posse desse conhecimento, a classe dominante fará uso dele de acordo com seus interesses. Assim sendo, é preciso um olhar crítico e reflexivo na condução de uma aprendizagem na perspectiva da PHC, já que as atividades devem organizar as atividades considerando a realidade por intermédio da cultura humana. Se assim não o for, será impossível compreender os elementos concernentes a essa apropriação, visto que o indivíduo nasce homem enquanto gênero, porém só se torna realmente humano a partir da inserção no universo cultural que o circunda.

Acrescenta-se também como crucial na PHC a valorização do meio social, visto que ela é central para a efetivação do desenvolvimento humano, pois a criança nasce como gênero humano, entretanto “para humanizar-se ela necessita aprender. A escola, através de um trabalho sistemático, proporciona-lhe a oportunidade para se apropriar das ferramentas desenvolvidas pela humanidade, aquilo que podemos denominar como adentrar no mundo da cultura” (SILVA; NIESVALD, 2021, p.13 e 14).

A partir de então, cabe ao professor fazer sempre suas intervenções, uma vez que traz consigo um grande construto cultural, experiências diversas que certamente ajudarão no processo de desenvolvimento discente. Entretanto, essas intervenções não podem ocorrer ao



acaso, devem ser planejadas, estabelecer objetivos claros quanto ao sujeito que se deseja formar. Nesse diapasão, “cabe a este agente compreender que o homem não é um resultado estanque de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. Neste sentido, “compete à escola elevar o aluno a um patamar superior de apropriação do conhecimento” (*Ibid*, p. 14).

Enquanto o conceito de educação neoliberal está atrelado à supressão da possibilidade de polinizar uma educação que realmente vise ao desenvolvimento humano e social, o conceito e critérios de qualidade da educação na PHC estão centrados na possibilidade de ofertar ao aluno formas de ele se apropriar desses conteúdos considerando a totalidade do conhecimento existente no momento, sobre a realidade que se quer apreender, possibilita a realização plena de uma condição a que o ser humano chegou num longo processo histórico.

Quanto mais se tornarem complexas as atividades pedagógicas, mais se desenvolverão no aluno suas capacidades superiores. Assim, o grau de conhecimento que o indivíduo atinge indica em que ponto se encontra em relação à compreensão da realidade e à dimensão social na qual se insere. “O domínio com maior propriedade do desenvolvimento cultural produzido pelo gênero humano é uma exigência social para responder aos desafios, que se apresentam à civilização contemporânea, tendo como propósito tornar mais favorável a vida” (SILVA; NIESVALD, 2021, p. 14).

As finalidades educativas e, conseqüentemente, a qualidade da educação na PHC, estão condicionadas numa formação que abarque o homem na sua totalidade, diferentemente da visão neoliberal, a qual anula e aliena o homem. Considerando essa premissa, o objetivo da instituição escola deve ser o de levar o homem à consciência de que é preciso superar esse processo e isso só acontece com a socialização do conhecimento a partir da transmissão do mesmo, ou seja, é necessário transformar o sujeito e a sociedade. E uma das condições para que isso ocorra, é do terreno do senso comum para o terreno da consciência filosófica, ou seja, quanto mais objetivamente conhecermos a realidade, bem mais ampla se torna a capacidade de intervirmos nela. Dessa feita, precisamos de uma educação promotora do homem, capaz de torná-lo capaz de conhecer os elementos que fazem parte da realidade concreta (SAVIANI, 2002).

A busca pela qualidade da educação nesses moldes está relacionada à superação da crise da eficiência, da eficácia e produtividade que se fazem constantemente presentes nos sistemas de ensino e

por conseguinte, corrigir a improdutividade que perpassa a prática pedagógica e a gestão das unidades escolares, de modo que haja retorno dos recursos investidos nas escolas. A exclusão e a discriminação educacionais decorrem, nessa ótica, de problemas adstritos à própria escola, a exemplo da ineficiência e da incompetência dos que nela atuam, causas pelas quais são explicados os fenômenos da evasão, da repetência e, enfim, da improdutividade dos seus resultados (SILVA; NIESVALD, 2021, p. 15).

Enfim, essa concepção desenvolvida por Saviani é bastante inspiradora no sentido de que possibilita a realização de diversas iniciativas no interior do sistema escolar, uma vez que vê esse espaço como profícuo e privilegiado para a efetivação de suas propostas.

### 2.3.2 Pedagogia Libertadora

Outra Pedagogia que se encontra baseada na visão sociocrítica e de grande relevância para a educação brasileira, é a pedagogia emancipadora delineada por Paulo Freire. Considerando a prática pedagógica, esse tipo de pedagogia aponta para a necessidade de uma pedagogia que parte do oprimido ou como o próprio Freire (1972 afirmou, uma pedagogia

forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos.” Seria uma pedagogia da qual “resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1972, p. 20).

Apesar de Freire ter-se mantido, principalmente, na alfabetização de adultos, sua pedagogia buscou romper com o ciclo da opressão. Para Akkari e Mesquida (2021), a opressão é o conceito gênese e ponto inicial da obra pedagógica freireana, “Paulo Freire considera que o mundo social é dividido em opressores e oprimidos, entre “classes que oprimem e classes oprimidas” (*Ibid.* p. 134).

Quanto aos primeiros, dominam os meios de produção, bem como os recursos econômicos e simbólicos de uma sociedade objetivando colocá-los ao seu dispor, ou seja, é uma opressão de cunho capitalista, e concomitantemente também simbólica e cultural, posto que os que oprimem acreditam que tudo relacionado à visão de mundo deles é superior, suas representações, seu conhecimento, o modo de ser e de agir, por isso mesmo, devem de forma voluntária ou forçadamente, na forma de uma invasão cultural, imporem-se aos oprimidos. Nessa perspectiva, as instituições educativas exercem importante papel, já que corroboram o processo de classificação e de seleção dos indivíduos visando à legitimação dos saberes que atendem aos seus interesses. Nesse contexto, a escola representa a parte interessada da opressão.

As ideias de Freire têm estreita relação com as experiências diretas que teve quanto à opressão sofrida pelos trabalhadores rurais, em Pernambuco, sua terra natal, visto que lá teve contato com povos autóctones, com a ocupação portuguesa, com a escravidão e a exploração colonialista e capitalista. Em meio a essas experiências, os objetivos do trabalho inicial de Freire em relação a esses trabalhadores, são: a conscientização; a alfabetização e a pós-alfabetização.

Para Freire, dominar a leitura e a escrita representava o meio e não a finalidade primeira do trabalho educativo (MAZZA; SPIGOLON, 2018). Por isso, defende uma pedagogia que parta do oprimido, uma pedagogia que “tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos.” Seria uma pedagogia da qual “resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 1972, p. 20).

Freire buscou um tipo de educação e de alfabetização emancipadora, que conduzisse o sujeito a se perceber como oprimido e a tentar mudar os rumos de sua história. Entretanto, na contemporaneidade, ao discutirmos sobre a influência dos OIs na educação brasileira, é preciso mencionar ser diferente daquela do contexto no qual surgiu e se desenvolveu, inicialmente, o pensamento pedagógico e social de Freire, uma vez que, na contemporaneidade, é algo mais sutil e encontra sua gênese nos processos globais (SEPÚLVEDA, 2019).

O teórico vê a emancipação como um período, uma fase de transformação da vida dos trabalhadores, entretanto, para que isso ocorra, é necessário o rompimento com o sistema que gera a opressão, pois somente dessa forma a emancipação pode adquirir seu sentido real e completo no processo pelo qual o sujeito se aproxima à sua plenitude existencial, reconhecendo-se como sujeito histórico, inacabado e autônomo.

E o estudioso vai além da crítica, ele denuncia os problemas gerados por uma educação tradicional, a questão do tema desumanizante do silêncio e do não diálogo, propondo, em contrapartida, uma educação libertadora que se dará por meio de uma pedagogia dialógica garantidora do acesso ao processo emancipatório e libertador (FREIRE, 2005).

Na pedagogia freireana, a palavra conscientização é fonte central, tanto que Freire (2012) nos apresenta três tipos de consciência, sendo elas: a consciência mágica, a ingênua e a crítica. Sobre o primeiro tipo, diz respeito ao fato de o sujeito aceitar que seu destino e

governado por forças externas, sendo assim não consegue agir de forma independente. Nesse sentido, o indivíduo não tem consciência das contradições socioeconômicas existentes na sociedade. Na consciência ingênua, o sujeito compreende parcialmente as relações de poder na sociedade e da existência de relações de força. Mesmo que nesse estágio de consciência o sujeito seja menos dócil, não acredita que seja possível promover qualquer mudança social; e, por fim, a consciência crítica, que é o tipo de consciência na qual o sujeito se dá conta de que suas possibilidades foram moldadas pelas contradições socioeconômicas (AKKARI E MESQUIDA, 2021).

Estando nesse patamar de consciência, pode agir, ao mesmo tempo, tanto sobre a estrutura social como sobre o seu próprio pensamento. “A consciência crítica dos oprimidos significa então consciência de si, como ‘classe para si’ (FREIRE, 1979, p. 48).

A conscientização é para Freire, o caminho pedagógico capaz de levar a uma prática de liberdade, visto que a educação enquanto ato de conhecimento não pode se abster da conscientização como imersão de uma consciência crítica da realidade.

Considerando a visão da pedagogia crítica na qual a pedagogia freireana se encaixa, na escola, a conscientização é de suma relevância, no sentido de que os docentes também tomem consciência do papel que exercem na manutenção das injustiças ou no combate por uma sociedade mais justa e equitativa.

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire chama-nos a atenção para dois fatos: o primeiro refere-se aos riscos e ao poder advindo do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário; e o segundo sobre a premência de inserir, no centro das políticas educacionais contemporâneas, a questão da conscientização. Para Freire, a pedagogia não pode ser politicamente neutra, em nenhuma circunstância, e não deve servir somente para reproduzir as desigualdades sociais, mas para ser um fator de libertação.

Ao tecer críticas ao ensino tradicional, Freire aponta a importância de uma escola bem diferente dessa que temos hoje, uma escola na qual as crianças possam ser sujeitos, possam ser a causa, não apenas o efeito do que experimentam, uma escola que seja crítica e emancipadora, que negue a lógica meritocrática e competitiva e promova participação, solidariedade, equidade e convivência com o diferente, o que é de suma importância para a superação dos problemas sociais desumanizantes que encontramos em nossa sociedade (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

O poder político exercido pelos opressores se transforma em poder frente ao conhecimento, o qual se torna validado também pelas classes populares, uma vez que podem

ter uma atitude passiva, dissociando-se das lutas sociopolíticas, inseridas num contexto político vazio, categorizado e hegemônico. Para esse teórico, a escola torna-se a reprodutora desse modelo hierarquizado e a forma para que essa reprodução ocorra se encontra nos programas escolares cujos princípios estão abalizados em normas e valores da cultura dominante (SEPÚLVEDA, 2019).

Paulo Freire, em busca de uma educação emancipadora, condena veementemente o processo de globalização como discurso ideológico, posto que este faz emergir uma falsa consciência do real e que o estudioso considerava como uma maldade consumada, em específico, contra as classes populares. “O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca” (FREIRE, 1997, p. 248).

O projeto emancipador de Freire assume algumas dimensões importantíssimas, dentre elas a necessidade de os oprimidos tomarem consciência das múltiplas opressões que sofrem cotidianamente.

Outra dimensão é a importância desses oprimidos na tomada de consciência da força e da capacidade que possuem para promoverem mudanças. No entanto, para Freire, essa tomada de consciência só ocorrerá à medida que os oprimidos se juntarem e passarem a trabalhar em conjunto.

Para Freire a educação é um ato político, tanto que afirma o seguinte

A qualidade de ser política é inerente à essência da educação. Na verdade, a neutralidade da educação é impossível. Essa impossibilidade não é, contudo determinada pelo fato que os professores são “agitadores” e “subversivos”. Da mesma forma, a educação não se torna política por decisão de tal ou tal educador. A educação é política (FREIRE, 2006, p. 123).

Embora a pedagogia de Freire esteja em meio a um período em que a pujança da pedagogia instrumental e técnica a serviço da economia está em alta, não há dúvida de que é uma pedagogia humanista e humanizadora e, como o próprio autor afirma, “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (FREIRE, 1972, p. 63).

### 2.3.3 Teoria Curricular Crítica e Educação Intercultural

Estudos sobre o conhecimento escolar e currículo emergiram no Brasil no final da década de 1980 e traziam em seu bojo discussões teóricas ligadas à nova sociologia da Educação inglesa, assim como com os trabalhos de M. Apple e H. Giroux.

Ao mesmo tempo da divulgação desses estudos em âmbito internacional, teve início no Brasil a tentativa de se compreender o desenvolvimento do campo curricular a partir de estudos históricos, que posteriormente se transformariam na principal temática desenvolvida pelo Núcleo de Estudos do Currículo (NEC), cuja sede fica na Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo coordenador era Antônio Flávio Moreira. No decorrer dos estudos, surgem no mesmo grupo duas linhas de pesquisa, sendo elas o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares.

Uma terceira Pedagogia inserida na visão sociocrítica é a Teoria Curricular crítica e Educação intercultural representadas aqui por Moreira e Candau. Essa corrente pedagógica, por também ser de cunho marxista, eleva a importância dos fatores sociais e culturais no processo de construção do conhecimento, por isso mesmo, são constantes nessas pedagogias temas como cultura, ideologia, currículo oculto, linguagem, poder, multiculturalismo (MOREIRA; SILVA, 1994).

A Teoria está ligada explicitamente à Sociologia Crítica inglesa e norte-americana, que tem como um de seus princípios basilares o questionamento a respeito de como são elaborados e construídos os saberes escolares e traz como proposta, uma análise do saber particular de cada grupo de alunos, já que esse saber comporta formas de sentir, agir, falar, de ver e perceber o mundo. Nessa concepção, não existe uma cultura homogênea, ela é o locus do conflito onde permeiam e se enfrenta diferentes concepções da vida em sociedade é justamente onde a cultura e a diferença emergem

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (MOREIRA; CANDAU, 2008, p 16)

Para esses teóricos, o momento que estamos vivenciando agora requer dos educadores e educadoras um olhar voltado para as questões culturais, no sentido de que “a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”(p. 16).

No sentido conduzido pela Teoria Curricular crítica e Educação intercultural, o currículo deve estar direcionado muito mais para as experiências socioculturais constitutivas da escola, que é o local para se lutar, contestar e produzir a cultura. Considerando por esse âmbito, o currículo não tem tanta relação com a seleção e a organização de conteúdos.

Nessa visão, ao se pensar em currículo, é necessário refletir sobre as significações que os indivíduos fazem a respeito de si mesmos e dos outros por intermédio das experiências e vivências que compartilham o que corrobora para a abertura de espaços para o currículo multicultural, currículo em rede e outros, pois esse processo de pensar sobre as significações, no contexto educacional, induz à existência de políticas que integrem as minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização, indo então de encontro ao que definem os currículos nacionais (SILVA; SANTOS, 2020).

As mudanças trazidas pelo contexto contemporâneo a respeito dos estudos curriculares têm feito emergir a definição de currículos de formas variadas. São diversas definições que estão permeando o que tem sido chamado de currículo no cotidiano escolar, nesse sentido, a escola precisa buscar formas de ampliar o universo cultural dos estudantes. (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 14).

Sendo assim, cabe à escola ser o espaço para diferentes tipos de conhecimentos e saberes. Nesse âmbito,

o currículo busca realizar no campo educacional brasileiro transformações, pensando em práticas educacionais que apontem para uma multiplicação de sentidos, para as variadas linguagens que o currículo traz como verdades que podem ser modificadas, com novas possibilidades e invenções (SILVA; SANTOS, 2020, p. 3).

Se o currículo tradicional reflete a estabilidade, o currículo pós crítico requer mudanças e essas devem ser promovidas por professores e estudantes de forma que sejam reconstruídos vários saberes e vivências. O currículo, nessa perspectiva, busca problematizar e investigar com o intuito de dar representatividade aos grupos sociais deixados à margem da sociedade, buscando, dessa forma, dar visibilidade à diversidade cultural. É essa luta constante para a geração de novos significados, que concomitantemente traça novos desafios e nos induz à produção de novos significados e novas possibilidades.

O currículo é, ao mesmo tempo, aquele que provoca a separação, a negação e a exclusão. É um tipo de pedagogia em que o poder não é centralizado, ele está pulverizado por toda a rede social. Nas teoria pós-crítica na qual se encaixa o tipo de pedagogia apresentado agora, qualquer postulação que denote alguma situação desvinculada do poder, gera desconfiança, uma vez que nessa visão o poder transforma-se, mas não desaparece. É uma Pedagogia que desconfia também da tendência das teorias críticas a postular a existência de um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica” ( SILVA; SANTOS, 2020, p. 3 e 4).

A construção de práticas pedagógicas interculturais requer algumas mudanças e a primeira delas é favorecer uma mudança de ótica na qual se assuma a articulação existente entre igualdade e diferença e que considere “as diferenças culturais como riqueza a ser potencializada (CANDAU, 2014, p.31).

Realizando essa mudança, haverá a possibilidade de se construir práticas educativas culturais. Nessa circunstância, a autora aponta algumas questões que considera básicas. A primeira é a importância de se promover relações, não somente entre sujeitos individuais, mas também entre grupos sociais integrantes de grupos socioculturais diferenciados. A segunda questão diz respeito aos conhecimentos que devem ser trabalhados no contexto da sala de aula. Sabendo que esse conhecimento já vem como algo naturalizado, já formado por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que já possuem relação com diferentes ciências que servem como referência para as diversas áreas curriculares, torna-se necessário “analisar essas raízes-históricas e a transformação que foram sofrendo “sempre em íntima relação com os contextos nos quais esse processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes” (CANDAU, 2014, p. 35). A terceira questão apontada por Candau relaciona-se com as práticas socioeducacionais. É mister colocar as dinâmicas habituais dos processos educativos em discussão, posto que muitas vezes são padronizados e uniformes e sem ligação com os contextos nos quais esses sujeitos estão inseridos.

#### **2.3.4 Teoria Histórico-Cultural**

Outra visão da Pedagogia sociocrítica advém da Psicologia na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, também conhecida como Escola Soviética de Psicologia, em sua vertente histórico-cultural, ou Escola de Vygotsky, cujas bases encontram-se nas ideias de Vygotsky e seus seguidores.



Conforme essa teoria, o resultado da aprendizagem se dá por meio da interação do sujeito com o objeto “em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais” (LIBÂNEO, 2005 p. 14) .

Concebida dentro do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história, a teoria histórico-cultural, abarca a ideia de que a realidade é inerentemente material e dialética, posto que a natureza, em âmbito geral e todos os demais seres vivos que fazem parte dela vivem num constante de movimento, mudança, estando então transformando-se cotidianamente.

Nesse âmbito, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores (BARBOSA; MELLO, 2016). No aporte teórico dessa teoria, vários processos acontecem na vida social do sujeito, por meio da atividade, por intermédio das condições de vida e em processos de educação e comunicação.

Dentre esses processos, podemos mencionar o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança, do adolescente ou do adulto com outras pessoas, o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas. Desse modo, a atividade humana é constituída pelo desenvolvimento cultural por meio das relações e pelas objetivações humanas e sociais e produzidas historicamente (*Ibid*, 2001).

Assim surge a tese de que a natureza do homem é de origem social, isso significa que o ser humano torna-se homem durante toda a sua existência no contexto social e cultural. Ninguém nasce pronto e acabado, posto que as características, especificamente humanas, são exteriores a ele desde sua gênese. Sendo assim, o homem se torna humanizado, apropriando-se da experiência social, transformando-a em experiência individual, basilado em sua atividade e vivência em sociedade em meio aos processos de educação e de comunicação (LIMA, 2001).

Além dessa particularidade que se faz presente no ser humano, desde o seu nascimento e dessa experiência individual que se estrutura sobre sua herança biológica, o homem incorpora a prática histórica e social, a experiência humana construída e acumulada. Na verdade, refere-se a um processo individual, único e particular, considerado típico em decorrência de seus mecanismos de apropriação e objetivação e diferente qualitativamente dos processos de adaptação, já que cada pessoa desenvolve e forma seus atributos e capacidades humanas (LIMA, 2001).

Na ótica de Vigotski, as relações que ocorrem culturalmente agem de duas formas no ser humano, uma vez que esse, ao mesmo tempo em que transforma, também é transformado, e esse processo se dá por intermédio das trocas recíprocas que vão acontecendo ao longo da vida e que contribuem para o processo de humanização. Em um sentido mais geral, isso quer dizer que tudo o que é cultural é também social, isso porque a cultura é o resultado “da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995, p.151).

É a partir da interação com o outro que o ser humano vai se constituindo e demonstrando a relevância da interação social. É por meio dessa interação que surgem os signos que constituirão a linguagem e a consciência. Esses signos orientam o ser humano a uma forma específica de comportamento específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI, 1984, p.27).

A pesquisa desenvolvida por esse autor sobre a formação da consciência humana assume a compreensão de que a realidade é inerentemente material e dialética e, desse modo, toda a natureza, assim como todos os demais seres vivos, encontram-se em um movimento perene, em constante transformação. Analisando por esse ângulo, o desenvolvimento histórico da humanidade, estágio por estágio, tem sua origem nas contradições às quais são inerentes ou implícitas em fases anteriores.

Foi Hegel quem primeiro formulou esse conceito, descrevendo-o com o termo *aufheben*, cujo significado, grosso modo, é “remover mantendo”, mas traduzido de forma mais geral pelo vocábulo *superação*. Só mais tarde foi explorado e desenvolvido por Marx e Engels. Para compreender e explicar o desenvolvimento cognitivo humano, com a formação das funções mentais superiores, Vygotsky adotou o conceito dialético de superação, estendendo-o à abordagem da psicologia humana no sentido de colaborar nas explicações acerca de “como funções mentais elementares tais como atenção elementar e percepção se transformam em processos psicológicos superiores humanos, tais como atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento abstrato, generalização e imaginação.” (ELHAMMOUMI, 2016, p. 26).

Contrariamente ao estereótipo dos intelectuais soviéticos os quais buscavam celeridade nas construções de suas teorias, em conformidade com interpretação marxista mais atual, elaborada por Politburo, Vygotsky, desde o início de sua carreira, quando teve contato

com as ideias de Marx, as via como uma fonte científica valiosa e, nos métodos e princípios do materialismo dialético, via a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Desse modo, era necessário estudar todos os fenômenos como processos em movimento e em mudança. A tarefa do cientista, nessa perspectiva, no contexto da psicologia, seria então o de reconstruir a gênese e o curso do desenvolvimento e da consciência (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10). Para esses autores, todo o fenômeno histórico tem sua história que é caracterizada “por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas. Vygotsky aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos” (*Ibid*, 1991, p.10).

Desse modo, Vygotsky iniciou o percurso rumo à psicologia histórico-cultural, tratando então de relacioná-la às demandas práticas relativas aos problemas de ordem econômicas, políticas e sociais que envolviam a nação soviética, mas, principalmente, aquelas que envolviam a classe trabalhadora. A psicologia histórico-cultural, da qual Vygotsky é o grande precursor, busca, por intermédio do conceito de atividade, compreender as relações que existem entre o sujeito e o objeto e, concomitantemente, revelar as condições de gênese da consciência humana. Para compreender essa origem, é de suma importância entender o conceito de atividade trazido por Marx, a qual é fundamental no contexto da teoria do materialismo histórico-dialético (MARZARI, 2010).

Dessa feita, a categoria atividade associada ao processo de trabalho, foi inserida no contexto da ciência contemporânea pela lógica dialética a qual “examina, a partir de um determinado ponto de vista, a estrutura universal e os esquemas universais da atividade e, o mais importante, o desenvolvimento histórico desta nos processos de reflexo e transformação pelo homem da natureza e de si mesmo” (DAVYDOV, 1988, *apud* MARZARI, 2010, p. 51).

Essa transformação:

[...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais, e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo que expressa sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano (LEONTIEV, 1983, p. 131, *apud*, BARBOSA, 2016, p. 9).

Ou seja, a transformação em relação ao homem e à natureza ocorreu em decorrência da atividade prática produtiva denominada trabalho. É via trabalho que o ser humano, “ao mesmo tempo em que transforma a natureza objetivando satisfazer suas

necessidades, se transforma. Para realizar sua atividade, o homem se relaciona com seus semelhantes e fabrica os meios e os instrumentos” (REGO, 2002, p. 51).

A partir desse trabalho, o ser humano elabora os instrumentos necessários às suas necessidades materiais e espirituais que, após saciadas, gerarão outras necessidades e assim sucessivamente, levando então o homem a produzir novos instrumentos, os quais serão os responsáveis pela mediação entre sujeito e objeto. Nesse processo de mediação, o trabalho ocorre em condições de atividade comum coletiva, e o homem, nesse contexto, além de entrar em relação com a natureza, entra também em relação com outros indivíduos, pertencentes a uma determinada sociedade. Somente por meio dessa relação com outros sujeitos que o homem se encontra em relação à natureza (LEONTIEV, 2004, p. 80).

Assim como o conhecimento humano, o pensamento desenvolveu-se por intermédio da junção com o desenvolvimento da consciência social. Na verdade, a consciência reflete o real apresentado pelo enfoque das significações e dos conceitos linguísticos construídos coletivamente. Nessa visão, consciência e linguagem são processos imanentes. “Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho ao mesmo tempo em que ele” (*Ibid*, p. 92). E isso ocorre à medida que o homem sente que necessita se comunicar para sanar suas necessidades, podendo ser elas materiais ou espirituais.

No campo da psicologia, Vygotsky foi o precursor da teoria da atividade e a definiu

como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior (como por exemplo, a palavra faca que designa um utensílio usado na alimentação) ações (como cortar, andar, ferver), qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que referem às relações entre os objetos (tais como: abaixo, acima, próximo) (REGO, 2002, p.53).

O surgimento da linguagem gerou três mudanças principais nos processos psíquicos do homem. Em relação à primeira, vincula-se ao fato de a linguagem permitir o sujeito lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo eles não se fazendo presentes. No tocante à segunda mudança, está relacionada ao processo de abstração e generalização possibilitado pela linguagem, ou seja, a linguagem dá a possibilidade do indivíduo analisar, abstrair, bem como generalizar as especificidades concernentes aos objetos, eventos, situações, presentes na realidade. No que tange à terceira mudança, está relacionada com a função da comunicação entre os homens a qual garante como consequência a manutenção,

transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade no decorrer da história (MARZARI, 2010).

Vygotsky enfatizou, primordialmente, a importância da linguagem no processo de organização e de desenvolvimento e na forma como o pensamento é processado. Entretanto, os instrumentos sociais utilizados pelo homem com o intuito de dominar a natureza e o seu próprio comportamento não foram completamente desenvolvidos da cabeça de Deus como afirma Luria (2005):

Estes foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares (LURIA, 2005, p. 26- 27).

Assim sendo, são esses instrumentos e signos que fazem o processo de mediação dos sujeitos entre si e deles com o mundo, por isso a relevância da linguagem, visto que ela se transforma em um dos principais mediadores culturais, já que traz consigo os conceitos universais, que são do conhecimento humano.

Considerando a assertiva anterior, entende-se que o ser humano produz a cultura através de suas atividades, operando em duas vertentes de mediação, sendo elas a técnica e a semiótica. Em relação à primeira, consente ao indivíduo transformar, oferecer à natureza da qual ela é parte integrante, uma forma nova. No tocante à mediação semiótica, permite ao homem dar a essa nova forma uma significação (PINO, 2000).

Desse modo, entende-se que os significados vão sendo construídos, no decorrer da vida dos seres humanos, por intermédio de um processo de interação com o meio físico e social, o qual corrobora para que as gerações seguintes possam se apropriar dessa cultura elaborada pelas gerações anteriores, o que faz com que os sujeitos não sejam somente um produto de seu contexto social, mas também agentes que participam ativamente na criação da história. São esses significados os responsáveis pela mediação simbólica entre o sujeito e o mundo, são, na verdade, o filtro por meio de onde o homem compreende e age sobre o mundo (MARZARI, 2010).

Ao percebermos o desenvolvimento dessa forma, é possível pensar sobre as diferenças concernentes ao ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem frente à diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos. Dessa feita, o desenvolvimento orgânico é

comandado pelas forças naturais e o desenvolvimento cultural quem define a especificidade humana vai surgir de maneira gradual da inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural com auxílio da mediação do outro.

Ao considerarmos essa perspectiva, temos em mente que o sujeito quando nasce, não nasce pronto, ele será aquilo em que se transformará por intermédio de suas interações sociais nos mais diversos contextos. Assim sendo, na teoria delineada por Vygotsky, não se pode conceber a natureza humana como algo universal e estático que necessita apenas amadurecer e se desenvolver no decorrer da vida do ser humano. Ao contrário, o sujeito se constitui como sujeito em suas relações sociais e no seu agir sobre a realidade, transformando-a e, concomitantemente, sendo transformado por ela. No interior desse processo, é que têm origem suas funções psicológicas superiores, as quais são formadas também como fruto da aprendizagem da cultura.

### **2.3.5 Teoria do Ensino Desenvolvidor formulada por V. V Davydov**

O quarto tipo de Pedagogia sociocrítica está inserido dentro da Pedagogia histórico-cultural, porém complementada por alguns outros aspectos apresentados por Elkonin e Davydov, ainda na década de 1960.

Percebendo que o modelo tradicional de ensino se faz ainda muito presente no contexto de grande parte das escolas brasileiras e refere-se a um modelo unilateral, que se volta para a formação de mão de obra para a indústria, com um quantitativo fixo de conteúdos os quais bastavam apenas o aluno memorizar. Entretanto, na contemporaneidade, manter esse tipo de método já não é mais possível, pois a sociedade vive em constantes modificações, em um dinamismo célere, cabendo então à escola hoje desenvolver no aluno a capacidade mental, cognitiva, no sentido de torná-lo cada vez mais crítico e reflexivo.

É nesse contexto que surge a Teoria do Ensino Desenvolvidor formulada por Davydov, já que ela permite que as escolas atinjam os seus objetivos hodiernos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Davydov, em parceria com D. B. Elkonin, na década de 1960, em várias partes da antiga União Soviética, após críticas ao ensino tradicional, deu início a alguns experimentos de ensino que perduraram por mais de 25 anos. Para esses estudiosos, o ensino tradicional centra-se no conteúdo empírico que é apresentado como pronto e acabado a partir do método

explicativo e ilustrativo, sendo um método passivo de ensino (DAVIDOV, 1991/2019, p. 238).

A teoria do Ensino Desenvolvidor de Davydov (1988) está arraigada à teoria histórico-cultural, formulada por Vigotski (1991) e já apresentada no tópico anterior principalmente, no que se refere às relações entre educação e desenvolvimento humano.

O projeto implementado por Davydov tem em seu cerne a relação entre o modo pelo qual o professor organiza o ensino e o desenvolvimento das funções mentais dos estudantes.

Nessa teoria, a aprendizagem resulta da interação entre processos externos (interpsíquicos) e internos (intrapsíquicos), com a interiorização de signos culturais convertidos em ações mentais dos indivíduos. Desse modo, é realçado o papel da atividade humana sócio-histórica e coletiva na formação dos processos psíquicos superiores, portanto, o caráter de mediação cultural no processo do conhecimento. Ao mesmo tempo, pela atividade individual de aprendizagem os indivíduos se apropriam ativamente da experiência sociocultural da humanidade. Nesse sentido, uma visão histórico-cultural do ensino busca compreender como o funcionamento psíquico das pessoas está relacionado com o contexto histórico, cultural e institucional em que ele ocorre (LIBÂNEO, 2016, p. 4-5).

Uma das premissas básicas dessa teoria é a de que o ensino é a melhor forma para desenvolver o pensamento e a personalidade dos estudantes e isso se dá por intermédio de mudanças qualitativas na atividade mental do sujeito, ou seja, durante o processo de formação do pensamento teórico.

Para Davydov (1988), a atividade que permite o desenvolvimento do pensamento teórico é essa organização do ensino voltada à aprendizagem por meio da formação de conceitos. O foco principal da atividade de ensino é o pensamento teórico, posto que é através dele que o pensamento é estruturado e essa estrutura se dá por intermédio da formação de conceitos e, por consequência, do desenvolvimento psíquico da criança.

Assim sendo, o desafio proposto por essa teoria é a organização de um ensino que vá além da apreensão somente sensorial, uma vez que ela se pauta nos aspectos externos e observáveis dos objetos e fenômenos da realidade, os quais se desenvolvem de maneira independente ao processo de escolarização.

Em Davydov, conforme prelecionam Libâneo e Freitas (2013, p. 315), a escola era insuficiente, pois passava aos alunos somente informações de fatos isolados e esperava que a escola ensinasse esses alunos a pensar de uma forma dialética, por meio do ensino desenvolvimental.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento representa a questão central da pedagogia psicológica de Davydov (1981), que é a relação entre aprendizagem e

desenvolvimento. O autor apregoa que o aspecto central do aprendizado é aquele que ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento. Entretanto, ressalta a importância de não se confundir aprendizagem com desenvolvimento. Tanto para Vygotsky quanto para Davydov, “o desenvolvimento segue a aprendizagem na medida em que esta seja organizada de forma a estimular processos mentais (SILVA; ZANATTA, 2015, p. 3).

Ao estabelecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Davydov apresenta um método que presume a amplificação da atividade de pensar e isso só ocorre por intermédio da formação de conceitos que se relacionam ao objeto científico ou cultural. O autor sugere em sua teoria um modo de organização do ensino no qual a aprendizagem do discente se dê de forma consciente e que tenha como produto a formação de ações mentais de abstração e generalização. Para ambos os teóricos, as características humanas não são de natureza biológica, elas nos são dadas pela relação simbólica do sujeito com os objetos culturais. Considerando essa premissa, o ensino é capaz de propiciar a formação humana, desde que possibilite o conhecimento e a compreensão dos objetos culturais em as relações de significação que abarcam.

#### A compreensão das relações existentes entre os fatores

socioculturais e as condições internas dos indivíduos permite afirmar que a educação e o ensino constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento psíquico das pessoas, pois possibilitam aos indivíduos formarem seu autodomínio e, assim, buscarem o desenvolvimento pleno de sua personalidade. O fundamento dessa afirmação está na tradição do pensamento de Vigotski acerca da estreita relação entre a educação e o desenvolvimento humano em que a educação e o ensino atuam no desenvolvimento dos processos psíquicos dos indivíduos, estimulando e fazendo avançar o desenvolvimento, provocando mudanças nas esferas intelectual, emocional e individual, por meio da generalização e formação de conceitos (LIBÂNEO, 2016, p. 5).

Esse processo de intervenção educativa que leva em conta os níveis de desenvolvimento tanto do sujeito que aprende quanto o expansionismo desse desenvolvimento traz aponto a importância dos professores fazerem um processo investigativo dos conhecimentos já adquiridos ou aqueles que podem surgir momentaneamente, caso sejam estimulados, de maneira que o professor possa-lhes emprestar os conhecimentos que possui e ajudar a emergir nos alunos esses conhecimentos iminentes e ampliar qualitativamente sua aprendizagem. Este processo foi explicado por Vygotsky pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal (LIBÂNEO, 2016, p. 5).

Davydov (1981), ao se debruçar de maneira mais atenta à sistematização de uma teoria para o desenvolvimento da criança em idade escolar, pôs em foco o desafio metodológico de alavancar novas formações mentais na criança por meio da atividade de



ensino. É importante salientar que a teoria do ensino desenvolvimental, formulada por Davydov, encontra-se materializada no sistema Elkonin-Davydov, vigente hoje na educação básica russa.

A próxima perspectiva não se enquadra às teorias sociocríticas, mas à perspectiva apresentada pela pedagogia religiosa de cunho conservador.

## **2.4 Perspectiva da Pedagogia Religiosa Conservadora**

A experiência religiosa, por possuir um caráter concomitantemente individual e coletivo, faz-se presente na humanidade desde tempos longínquos, isso porque podemos considerar que rituais, cerimônias e o culto a fenômenos naturais são acontecimentos expressos até mesmo em civilizações pré-históricas. Desse modo, pode-se considerar tanto a religião quanto a religiosidade como produções humanas, posto que abarcam tanto fatores sociais quanto culturais e estão vinculadas ao ser humano a partir daquilo que ele considera como sagrado ou divino.

No que concerne à questão religiosa no Brasil, por ser um país de tradição católica, a gênese de sua história nos remonta a um processo colonizador fundamentado na exploração social e na extração de riquezas, e contando com o apoio da igreja católica, a qual, utilizando-se da justificativa de trazer aos povos pagãos a humanização e, ainda, de proteger a fé apostólica, contribuiu para a ocupação de terras em várias partes do mundo. No contexto brasileiro, a igreja se faz presente, desde o início do processo civilizatório europeu, a cultura, os costumes e a oferta educacional (BOBATO; FLACH, 2022, p.2).

A escola brasileira vai surgir dentro desse contexto educacional de cunho confessional. Quando se faz referência a esse tipo de educação confessional, refiro-me à educação cristã, dividida no percurso histórico em dois segmentos, sendo eles o católico e o protestante. Conquanto tenha havido também outros segmentos religiosos como o dos judeus, budistas e islâmicos etc, foram sempre em número menor, sem grande influência na história da educação religiosa brasileira, por isso mesmo a maior representatividade ficou nas mãos dos católicos e protestantes, prevalecendo assim até os dias de hoje (ALVES, 2020, p. 63).

No período compreendido entre 1910 e 2010, o secularismo religioso no Brasil foi se manifestando gradativamente, o quantitativo de católicos que era de 90% diminuiu para 68% . Quanto aos evangélicos, saiu de praticamente zero para 22%. Isso nos leva a constatar que quase não houve variação nos índices apresentados. Porém, comparando e analisando esses dados e considerando o intervalo de tempo entre 1980 e 2010, observa-se que, em

somente 30 anos, houve uma diminuição de católicos no âmbito de 24,6%, enquanto o dos evangélicos saiu de 6,6% para 22% (CAMPOS, 2011).

Como estamos tratando sobre o Conservadorismo Religioso, e ele está pautado principalmente na religião cristã, inicio-o fazendo uma discussão acerca da origem do conservadorismo em âmbito mais geral, para logo após vinculá-la à questão religiosa.

O conservadorismo tem relação com o desenvolvimento de várias vertentes teóricas, por isso mesmo traz uma multiplicidade de sentidos e, muitas vezes, utilizado em diferentes contextos e ainda para justificar posicionamentos discutíveis e às vezes contrários.

Tem sua origem no século XVIII como uma maneira de resposta à Revolução Francesa e cujo objetivo era de manifestar o interesse de grupos sociais (clero e nobreza) que tinham certos privilégios em decorrência do antigo regime (ESCORSIM NETTO, 2011).

A obra “Reflexões”, de Edmund Burke, na qual defende o ordenamento societário ao Antigo Regime, foi mister para a concretização do pensamento conservador e surge como forma de contrariar o formato da sociedade burguesa e seu poderio econômico, social, político e cultural, uma vez que os conservadores pertencentes a essa linha de pensamento defendiam a continuidade do desenvolvimento capitalista, no entanto, mantendo ligado às instituições pré-capitalistas, tais como família, Igreja e as hierarquias sociais. Era uma maneira de se mostrarem contra a forma de ação política mobilizadora das massas e contra as novas organizações que abalavam as instituições sociais tradicionais (*Ibid*, 2011).

Em seu momento inicial, pautava-se no ataque à burguesia e seus princípios, principalmente o de igualdade. Todavia, em face do desenvolvimento do modo de produção capitalista e de todo o aparato exploratório que o sustenta e, em consequência, da possibilidade insurreta da classe trabalhadora, o pensamento conservador também se tornou antiproletário. No contexto atual, o vocábulo conservadorismo ainda traz controversas já que em seu formato moderno abrange práticas conservadoras mascaradas de progressistas. (BOBATO; FLACH, 2022, p. 5).

Apple (2003) salienta que os grupos conservadores se fazem presentes em vários âmbitos da sociedade e busca defender um ideário que envolve preceitos neoliberais, populistas, autoritários, moralistas e religiosos, o que contribui para a divisão social, bem como para o aumento das desigualdades econômicas, sociais e culturais, já que não dá conta de compreender que, em uma sociedade democrática e diversificada, todos são iguais, sem qualquer distinção.

O conservadorismo possui algumas diretrizes que o orientam e só valida a liberdade e a autoridade tendo como esteio a tradição, o que faz com que essa liberdade possua caráter restrito. Enfim, para o conservadorismo, a democracia é vista como perigosa, a laicização, nessa circunstância, não faz bem à população e a razão torna-se devastadora e não suficiente para organizar a sociedade e a desigualdade torna-se algo costumeiro e necessário. (FLACH; SILVA, 2019).

O Brasil é solo fértil para fortalecer o conservadorismo, as estruturas que o embasam estão fortemente vinculadas ao pensamento religioso que tem como premissas a autoridade divina, a exaltação dos ensinamentos bíblicos e cristãos e, ainda, a negação da razão e da ciência. Essa forma de pensar, ser e agir determina a visão de mundo de alguns grupos sociais, os quais, com a justificativa de preservar a moral e os bons costumes, defendem a família patriarcal, indo de encontro ao que defendem os movimentos sociais, especialmente, os ligados ao feminismo, aos direitos homossexuais e à defesa do meio ambiente, e, ainda, colocam-se em confronto com ações afirmativas que visem a superar ou mesmo a amenizar os efeitos das desigualdades sociais (BOBATO; FLACH, 2022).

A partir do exposto, pode-se inferir algumas características do conservadorismo que vão

além dos períodos de intensa atividade ou dormência e que agora, novamente emergem em diversas partes do globo e marcam as ações sociais e políticas no Brasil: a) nacionalismo enquanto defesa da pátria, sem que esta esteja associada à discussão de nação; b) imediatismo, fundamentado na busca de soluções imediatas para demandas sociais, políticas e econômicas; c) autoritarismo evidenciado pelo desprezo ao processo democrático e, em contrapartida, defesa de que as decisões e escolhas sejam realizadas por pessoas “notáveis”; d) xenofobismo, evidenciado no desprezo por aqueles que não se assemelham ao seu grupo, principalmente estrangeiros (mas que pode induzir o racismo); e) racismo, fundamentado na existência de raças superior e inferior; f) homofobia fundamentada na existência incontestada do gênero biológico masculino e feminino, em detrimento das discussões atuais a respeito da identidade de gênero; g) moralismo, associado aos “bons costumes” e, por fim, f) apego à religião, em especial as de origem cristã, considerada a única vertente de crença possível e aceitável (FLACH; SILVA, 2019, p. 9).

Vale ressaltar que as especificidades apresentadas acima se fazem presentes em pequenos grupos ou mesmo de forma isolada, identificadas nas ações, na linguagem e no modo de vida de indivíduos que não aceitam que grupos subalternizados tenham também o direito de ocupar os espaços que lhes foram relegados historicamente. Essas características, por serem excludentes, dão ênfase “à intolerância social, econômica, política e religiosa e põem em relevo a tolerância com a violência, o ódio e, conseqüentemente, acirra a desigualdade social.” (FLASH; SILVA, 2019, p. 10).

Considerando esse cenário social e econômico, todo e qualquer tipo de exploração conseguem florescer, já que, conforme o jogo das forças materiais e produtivas, aquele que possui os meios de produção e que detém o poder hegemônico na sociedade capitalista atual, será sempre o vencedor, já que tem a liberdade para comprar o que quiser.” (*Ibid*, p. 10).

Sabe-se que os grupos conservadores, principalmente aqueles ligados à religião, estão presentes nos vários setores sociais e têm influência direta na definição das políticas públicas. No que tange à educação, muitos desses grupos vêm apresentando propostas de alterações legislativas oriundas das pautas as quais defendem e as que, sendo aprovadas, são capazes de interferir na forma e no modo de pensar de toda uma geração, inclusive daquelas que ainda estão por vir (BOBATO; FLACH, 2022, p. 5).

É relevante mencionar que a igreja ocidental concebia as relações humanas e a política com algo providenciado pelo divino e qualquer ideia ou pensamento que fosse de encontro a essa concepção era visto como uma atitude contra Deus, o que implicaria numa vingança celestial. Com o tempo, a partir dos questionamentos das ideias iluministas e as revoluções burguesas, foi havendo uma abertura maior que possibilitou, em diferentes instituições sociais, a defesa da laicidade, inclusive no contexto educacional. Conquanto, no Cenário brasileiro a previsão da laicidade do Estado só ocorreu após a Proclamação da República, a influência da religião é uma constante até os dias atuais.

Após a Proclamação da República, quando a laicidade do Estado foi afirmada, o ensino religioso constituiu-se em campo de disputa de diferentes grupos, fazendo-se presente em diferentes documentos constitucionais. A constituição Republicana de 1891, abalizada na visão positivista, colocou como laico o ensino religioso e, a partir daí, são constantes os conflitos ideológicos que se dão pela inserção ou pela retirada do ensino religioso nas escolas.

Os conflitos mencionados acima ficaram mais fortes quando grupos antagônicos uniram suas forças, ainda na construção da Constituição Republicana e no período da Ditadura Militar (1964-1984) também, já que que ela colocou o Ensino Religioso como facultativo para o aluno, porém para a escola deveria ofertá-lo de qualquer modo (BRASIL, 1988, p. 139).

Também na LDB 9394 (BRASIL, 1996) e nos PNEs– Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), e Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), “quando então houve intensos debates sobre a inclusão de pautas religiosas e conservadoras nos textos, tais como inclusão/exclusão do ensino religioso, eliminação da discussão de gênero nas escolas, dentre outras” (BOBATO; FLACH, 2022, p. 5).

Conforme o ideário defendido pelo movimento conservador religioso em ascensão na atualidade, a liberdade conquistada no decorrer da história pode ser limitada, essa assertiva se justifica porque, na concepção conservadorista de educação, as escolas devem ter um grande apego à religião, principalmente à cristã, já que, para muitos, ela é a única crença possível de ser aceita (FLACH; SILVA, 2019, p. 10).

Na *cultura do vivido*<sup>36</sup>, ao longo de nossa história, sedimenta-se o discurso da ameaça do socialismo e comunismo à liberdade e à propriedade, mas também, como sinalizamos anteriormente, à moral, à religião e aos valores da família. A imposição da religião aos selvagens e aos escravos assume novas determinações. Embora na forma da lei nos constituíssemos um estado laico, o que tem sido dominante desde o século XX é a reiteração do uso do conservadorismo religioso, mantendo os mesmos argumentos do perigo do comunismo para a nação, propriedade, liberdade e para a família (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 13).

É o que constantemente tem ocorrido no contexto contemporâneo e avançado tenazmente tanto na seara social quanto na política, visto que várias foram as propostas da LDBEN 9394/96 que começaram a tramitar no Congresso Nacional e muitas delas buscam colocar como obrigatório, tanto a leitura quanto o ensino bíblico nos currículos de escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, desconsiderando, então, a função social da escola que é transmitir os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, podendo ser esses conhecimentos produzidos a partir de princípios históricos e científicos.

Isso se torna preocupante, pois desconsideram as várias religiões, os vários credos existentes em nosso país e principalmente na escola, que corresponde ao lócus dessas manifestações. Atitudes essas que, além de prejudicarem os credos minoritários, gera preconceitos em relação a tudo que vai de encontro ao padrão religioso estabelecido (BOBATO; FLACH, 2022).

Outra questão a ser discutida é a proposta da “Escola Sem Partido”, criada em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, cujo objetivo é instaurar uma escola com o propósito de confirmar as ideias do senso comum, já que tende a confundir aquilo que é privado com aquilo que é público, e busca concretizar a ideia de que a escola não é local para se

---

<sup>36</sup> Sobre a cultura do vivido, ela cimenta e reitera, ao longo do tempo o autoritarismo, o conservadorismo, o moralismo e o preconceito dos povos originários (índios), dos negros e, mais tarde, dos pobres, tem suas raízes entre nós, como demonstra Juremir Machado da Silva, sobre o regime escravocrata. Os defensores dos donos dos escravos viam na escravidão um bem para a civilização. Muitos de nós lemos José de Alencar em seus romances, mas não o lemos, talvez, em seus pronunciamentos, como deputado ultraconservador na defesa da propriedade das fazendas e dos escravos e que era contra a abolição. Por um lado, a escravidão, o tráfico era benéfico à civilização. Por outro, acusava os abolicionistas de serem os veiculadores do socialismo e do comunismo, isso na década de 1867, onze anos antes da abolição (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 11).

problematizar ensinamentos familiares e religiosos (FREITAS, 2018), sem mencionar que coloca à margem quaisquer outras opiniões contrárias, principalmente das minorias.

Sobre esse processo de imposição do padrão religioso cristão, Sepúlveda e Sepúlveda (2016) ressaltam não ser difícil compreender essa ligação tão forte entre religião e educação, principalmente quando recorremos ao histórico cultural do Brasil.

Com a chegada dos portugueses, o ensino da religião foi introduzido e utilizado como proposta educacional pelos padres jesuítas. Mesmo após a Reforma Pombalina, quando os jesuítas foram expulsos dos domínios de Portugal, houve prevalência de diferentes vertentes religiosas na condução educacional do país. Após a Proclamação da República, quando a laicidade do Estado foi afirmada, o ensino religioso constituiu-se em campo de disputa de diferentes grupos, se fazendo presente em diferentes documentos constitucionais (SEPÚLVEDA; SEPÚLVEDA 2016, p. 10 ).

É importante mencionar que, além dessa ideia de não tornar o ensino laico, muitos projetos que tramitam na câmara evidenciaram e evidenciam a preocupação com a questão da moralidade civil e a família.

Para os grupos conservadores, tratar de temas como gênero e sexo representa uma ameaça aos valores familiares, cristãos e heteronormativos, sendo assim, precisam ser combatidos, o que tem gerado uma onda de preconceito e perseguição em relação àqueles que não comungam das ideias de cunho conservador. Essa forma de agir acaba levando medo à população, já que defendem a ideia de família composta sempre por um homem e uma mulher, ou seja, é preciso seguir o formato natural das coisas. Na visão desse grupo, a família representa um dos principais alicerces dos conservadores e a religião, nessa circunstância, será o tônus que dará sentido moral aos embates travados.

Nessa questão relacionada à ideologia de gênero,

é sabido, pelo menos nos meios educacionais e daqueles que atuam no chão da escola - que é no cotidiano da escola e nas relações de confiança ali estabelecidas entre educador e educando que as situações de abuso e de violência doméstica de adultos contra crianças se revelam. Retirar os educadores e da escola a possibilidade de tomar conhecimento desses casos e buscar soluções educativas para todos/as, significa retroceder em termos de direitos, adulterando o direito protetivo que representa o direito à Educação, bem como a ampliação de repertório existente sobre o tema da educação sexual nas escolas, com a possibilidade de diálogo sobre os comportamentos dos jovens com relação ao sexo (GOMES, 2021, p. 396).

Apple (2003), comentando sobre a temática, mas partindo da realidade estadunidense, afirma que esses grupos de ativistas religiosos populistas e autoritários têm exercido uma grande influência no que se refere à política e à prática do currículo.

Essas pessoas acreditam que somente colocando como ponto central questões relacionadas à autoridade, moralidade, família, igreja e “decência” é que as escolas poderão

superar esse momento que o autor denomina de “decadência moral”, ou seja, “Só retornando à visão infalível dos ensinamentos bíblicos e alimentando (ou impondo) nas escolas um clima onde esses ensinamentos recebem ênfase renovada é que nossa cultura pode ser salva” (APPLE, 2003, p. 68).

Dessa feita, os pressupostos conservadores contidos na religião são bastante fortes, tanto que direcionam “ações públicas e privadas e estão presentes nos âmbitos doméstico, laboral, governamental e, especialmente, na educação” (BOBATO; FLACH, 2022, p.6).

No cenário educacional, o pensamento neoliberal aparece de formas diversificadas, tanto nas ações implementadas pelo governo, como na prática diária nas escolas e nas salas de aula, estando essas instituições circunscritas tanto ao setor público quanto privado. Quando a temática se refere à religião nas escolas, percebe-se que chegam com objetivos definidos, e já colocando esse espaço como o local para auxiliar os templos religiosos no sentido de divulgarem e de consolidarem as doutrinas e dogmas que defendem

a escola, de forma canhestra, parece resistir a isso, pelas mãos dos próprios professores de ensino religioso, em sua recusa ao confessionalismo. Em geral, a receptividade das escolas ao ensino religioso pareceu-nos sempre muito ambígua. Há tolerância, mas há incômodo. Há aceitação, mas há muitas dúvidas. O fato é que a pobreza cultural da escola brasileira, sua renitente ineficiência, ao lado da crise social prolongada deixam o campo aberto para a penetração de propostas salvacionistas, estranhas à concepção moderna, obrigatória e universal de educação escolar (CAVALIERI, 2006).

A organização e a articulação dos denominados religiosos católicos e protestantes<sup>37</sup> só prosperou a partir da promulgação Constituição Brasileira de 1988 quando o componente Ensino Religioso, no artigo 210, no parágrafo 1º, foi estabelecido, ficando sua matrícula facultativa, entretanto, seria uma disciplina inserida nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, ou seja, a escola tinha a obrigação de oferecer e os alunos não eram obrigados a assistir a elas. A sua regulamentação só se deu a partir do artigo 33 da LDB, no ano de 1996,

---

<sup>37</sup> Na América Latina, o termo evangélico abrange as igrejas protestantes históricas (Luterana, Presbiteriana, Congregacional, Anglicana, Metodista, Batista, Adventista), as pentecostais (Congregação Cristã no Brasil, Assembleia de Deus, Evangelho Quadrangular, Brasil Para Cristo, Deus é Amor, Casa da Bênção etc.) e as neopentecostais (Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça de Deus, Renascer em Cristo, Sara Nossa Terra etc.). Grosso modo, o pentecostalismo distingue-se do protestantismo histórico, do qual é herdeiro, por pregar a crença na contemporaneidade dos dons do Espírito Santo, entre os quais se destacam os dons de línguas (glossolalia), cura e discernimento de espíritos, e por defender a retomada de crenças e práticas do cristianismo primitivo, como a cura de enfermos, a expulsão de demônios, a concessão divina de bênçãos e a realização de milagres (MARIANO, 2004, p. 134).

Art. 33º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (LDB, 1996, p. 13).

Essa normatização gerou debates acirrados e várias críticas por parte de diversos setores da Educação Brasileira, uma vez que a não existência de ônus para o Estado, podendo a disciplina ser ofertada de maneira confessional e interconfessional, o que dependeria da opção do aluno ou do seu responsável. Assim, a proposta de um ensino laico, no contexto da educação brasileira, perpassa por várias décadas, objetivando afastar a religiosidade de qualquer possibilidade de ingerência administrativa sobre o sistema escolar, significando a separação da tradição religiosa e suas influências nas aulas.

Pesquisar o tema educação brasileira sob a ótica da laicidade torna-se cada vez mais um desafio, pois desvincular o ensino religioso significa restringir às ramificações de um passado que está inerentemente dentro de instituições públicas do país e dentro de boa parte dos lares brasileiros.

A caminhada em sentido à educação laica faz-se necessária pela compreensão dos fatos históricos desde a colonização do país, é fundamental levar em consideração as relações entre as pessoas e, em última instância, entre educadores e educandos.

A escola brasileira, em todos os seus matizes (currículo, organização, gestão), independentemente de qualquer definição oficial, é pensada por meio de sujeitos reais, com determinados pensamentos vinculados a alguma religião independentemente das determinações oficiais, assim cada um direciona para a forma como concebe a religião. E isso corrobora para a manutenção de um pensamento de cunho conservador na escola e sendo mais fortalecido quando as políticas e as ações dos gestores educacionais se voltam para essa direção (BOBATO; FLACH, 2022).

Desse modo, quando o assunto é religiosidade, é fato que as escolas brasileiras ainda mantêm bastante viva uma forte ligação com a religiosidade, o que fica mais claro em decorrência da presença constante da disciplina Ensino religioso no currículo, mesmo em meio a movimentos que aspiram por uma laicidade da educação e da escola.

E tudo isso se fortalece mais com o estreitamento das relações entre religião, mídia e política, já que é cada vez maior a concessão para a realização de programas em rádio



e televisão cujo objetivo é mostrar a importância da evangelização e de formar costumes. Para tanto, são inaugurados templos evangélicos de grande porte e com a presença de muitas pessoas, bem como com transmissões de cultos ao vivo.

Em relação à Igreja Católica, também se observa essa prática atualmente, como exemplos, pode-se citar o caso da TV Canção Nova (em Cachoeira Paulista/SP) e a TV Aparecida (em Aparecida do Norte).

Todas essas práticas e as denominadas “comunidades de pertencimento”, as quais são resultados do efeito da inserção e de uma série de investimentos (técnico, discursivo e simbólico) que auxiliam para a imersão “de ambientes de isolamento de certezas, levando à reorganização do campo religioso, pelo sinal de pertença a um grupo social concreto, diferentemente do culto ao sagrado que ocorria pelo contato entre fiéis de forma presencial” (GOMES, 2021, p. 9)

Como já dito anteriormente, a Constituição de 1988 embasou as finalidades educativas da educação religiosa, depois dela foi garantida pela LDBEN n. 9.394/1996, que garante às instituições de ensino privado o direito de exercer atividades no âmbito religioso e confessional (BRASIL, 1996). Vejamos:

Art. 11 – A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Em 2010, novas discussões emergem sobre as finalidades educativas religiosas e isso se dá a partir da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) iniciada pela Procuradoria-Geral da República (PGR), que protestou quanto ao acordo diplomático entre o Brasil e a Santa Sé (representação oficial da Igreja Católica) de 2008. Segundo Alves (2010, p. 72),

abria a possibilidade de vincular o conteúdo das aulas a uma religião específica, o que feria, no entendimento da Procuradoria, a laicidade do Estado, garantida na Constituição e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, que veda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que veda “quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996). Sete anos depois, em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que a disciplina de ensino religioso nas escolas públicas poderia ser confessional. Na prática, a posição garante que instituições educacionais possam oferecer aulas de religião vinculadas a um credo específico – o tribunal rejeitou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, que reivindicava que o ensino religioso fosse apenas uma apresentação geral das doutrinas e não admitisse professores que fossem representantes de nenhum credo – como um padre, um rabino, um pastor ou uma mãe ou pai de santo. O debate do STF não incluiu as escolas privadas.

Isso significa que, na prática, os professores de Ensino Religioso (anos finais do ensino fundamental) podem manifestar suas crenças em sala de aula, e que continuam autorizados à prática do ensino não confessional e o interconfessional que se refere a aulas cujas temáticas são os valores e características comuns de algumas religiões.

A LDBEN prevê a oferta obrigatória do Ensino Religioso para crianças, entretanto, a disciplina é facultativa para o aluno. Sobre os Estados e municípios, também possuem a liberdade na decisão de renumerar ou não os professores de religião ou, ainda, fechar parcerias com instituições religiosas para que o trabalho seja voluntário e gastos aos cofres públicos.

A PGR afirmou que pelo fato de a Lei 9.394 não determinar se as aulas podem ser confessionais ou não, abre brechas para a predominância do ensino da religião católica nas escolas municipais e estaduais, o que vai contra o princípio de que o Estado é laico (ALVES, 2020).

O texto da LDBEN, após sete meses do trâmite em julgado, foi modificado, deixando então de mencionar a questão do ônus tanto ao poder público quanto confessional. Hodiernamente, o texto da Lei diz ser proibido qualquer forma de manifestação religiosa, deixando o conteúdo das aulas e as normas para a admissão dos professores a cargo dos sistemas de ensino (*Ibid*, 2020).

As ideias defendidas durante o processo de eleição de Jair Messias Bolsonaro, e afirmadas assim que foi eleito, trouxeram, mesmo que de maneira emblemática, a união do autoritarismo, ultraconservadorismo econômico e fundamentalismo religioso.

Três aspectos sinalizaram essa assertiva, sendo elas os livros colocados sobre a mesa, durante sua primeira fala, na internet como presidente; sequencialmente, a reza do pastor durante esse momento e, por último, sua declaração que ocorreu em um canal de tv de propriedade de grupo religioso e principalmente ao lado de um pastor que é representante legítimo do fundamentalismo. “O primeiro fundamentalismo, em nome da pátria, da raça, da propriedade cometeu e comete extermínios de povos e, o segundo, em nome de crenças, instaurou a inquisição e eliminação de hereges” (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p.13).

Nas proposições legislativas brasileiras, as pautas de cunho conservador já se fazem presentes há bastante tempo, pois expressam a forma de ser e de pensar de determinados grupos e enfatizam a correlação de forças existentes entre os âmbitos político e social.

Para tanto, fizeram um levantamento no sistema de busca da Câmara dos Deputados, usando as categorias: “crença/educa”; “criacionismo e escola”; “biologia e escola” e “sexualidade e escola”.

A pesquisa constatou a existência de 741 Projetos de Lei. A partir de então, foi realizado um processo analítico considerando os projetos que possuíam pressupostos conservadores, já que os que se inserem nesse contexto é que poderiam

impactar no ensino de Ciências e Biologia, em razão de que têm justificativas que se distanciam da importância da ciência na formação de estudantes e apresentam, dentre seus objetivos, a reafirmação de pressupostos religiosos, a defesa da família patriarcal e, conseqüentemente, a negação da importância da discussão de gênero e sexualidade (BOBATO; FLACH, 2022, p. 9).

Dos 741 projetos, analisados, vejamos na tabela a seguir os que mais se destacaram.

**QUADRO 6 – Projetos de Lei de cunho conservador/religioso que indicam interferência na oferta da educação**

PROJETO DE LEI	AUTORES	PARTIDO	PRINCIPAL FUNDAMENTO
PL nº 8.099/2014	Pastor Marco Feliciano	PSC/SP	Inserir conteúdos sobre criacionismo no currículo escolar. (BRASIL, 2014b).
PL nº 701/2019	Otoni de Paula	PSC/RJ	Definir o conteúdo do ensino religioso. (BRASIL, 2019b).
PL nº 4.592/2019	Olival Marques	DEM/PA	Instituir Semana Nacional da Escola Bíblica de Férias. (BRASIL, 2019c).
PL nº 943/2015	Alfredo Kaefer	PSDB/ PR	Inclusão do ensino da Bíblia nos Ensinos Fundamental e Médio da Educação Básica. (BRASIL, 2015).
PL nº 1.021/2011	Pastor Marco Feliciano	PSC/SP	Fica instituído o Programa Nacional “Papai do Céu na Escola”. (BRASIL, 2011).
PL nº 6.533/2006	Carlos Nader	PL/RJ	Dispõe sobre a obrigatoriedade de manutenção de exemplares da Bíblia Sagrada nos acervos das bibliotecas das unidades escolares públicas em todo o território nacional. (BRASIL, 2006).
PL nº 2.757/1997	Nelson Marchezan	PSDB/ RS	Dispõe sobre o conteúdo de ensino religioso nas escolas e o orçamento deste pelo governo. (BRASIL, 1997a).
PL nº 2.196/1989	José Fernandes	PSDB/ RS	Dispõe sobre a inserção do ensino religioso nas escolas públicas. (BRASIL, 1989).
PL nº 5.616/2019	Maria Rosas	REP/SP	Proíbe a divulgação de conteúdos sobre sexualidade em materiais didáticos e produções culturais. (BRASIL, 2019d).
PL nº 246/2019	Bia Kicis, Chris Tonietto, entre outros.	PSL/DF, PSL/RJ, entre outros	Institui o programa “escola sem partido”. (BRASIL, 2019a).

Fonte: Bobato e Flach, (2022, p. 9-10)

Ao se pensar sobre o conceito de educação, não se pode ter uma visão reducionista e preconceituosa, é mister compreender que a educação se refere a um processo

cujos objetivos é formar de maneira mais ampla os indivíduos, para que possam “viver plenamente na sociedade e usufruir todas as suas possibilidades – em âmbito familiar, religioso, artístico, cultural, científico, de lazer, de trabalho, – e, conseqüentemente, se tornarem cidadãos plenos”. Somente assim será possível atingir os verdadeiros objetivos, finalidades e funções propostos pela escola.

Após discorrer sobre a perspectiva da pedagogia religiosa de cunho conservador, apresento a seguir, tomando como base a visão de vários estudiosos sobre a educação, o que é realmente uma escola socialmente justa.

## **2.5 A Visão Sociocrítica de Escola Boa**

Neste tópico, apresenta-se, a partir de apontamentos de autores variados, o que é uma escola socialmente justa, mostrando que especificidades esse tipo de escola deve abarcar. Para tanto são utilizados autores como Libâneo, Charlot, Morin, Saviani, Vygotsky e outros.

Na escola socialmente justa, ocorre o processo inverso daquele que ocorre na escola talhada dentro dos preceitos neoliberais, isso porque ela deve estar baseada numa pedagogia e numa didática transformadoras. No contexto da pedagogia transformadora, a escola justa deve atuar na formação da consciência dos alunos por meio dos conhecimentos escolares para a promoção e a ampliação do desenvolvimento da personalidade humana em suas várias dimensões, ou seja, esse tipo de escola provoca nos estudantes mudanças de cunho qualitativo no que se refere ao modo de ser, pensar e agir dos alunos, e isso se dá por intermédio “dos conteúdos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visando ao desenvolvimento humano, isto é, a personalidade, a autonomia, a consciência”.

Como produto da adoção da pedagogia nos moldes transformadores, teremos um sujeito ativo com capacidade para atuar, cotidianamente, em várias situações e condições que fazem parte da sua própria vida, da maneira como atua no trabalho, na política e nas relações humanas (LIBÂNEO, 2020).

Uma educação mais justa refere-se

aquela que promove e amplia o desenvolvimento das potencialidades humanas, provendo os meios cognitivos e afetivos para os alunos alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social. Nessa visão, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 7).

Isso porque a escola recebe sujeitos diversificados social e culturalmente, sendo então necessário relacionar os conteúdos escolares tanto às práticas socioculturais quanto às práticas institucionais das quais os estudantes fazem parte. Tem-se, nesse tipo de visão de escola justa, um currículo de formação cultural e científica associado à diversidade sociocultural, o que corrobora para minimizar

a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Esta visão de finalidades educativas e de currículo reconhece e valoriza as práticas socioculturais vividas no seu cotidiano, mas estas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 7).

Essa prática se justifica porque, quando o aluno se apropria dos conteúdos escolares, há possibilidades de suas capacidades intelectuais se fortalecerem, além disso serão garantidos o direito ao desenvolvimento, à formação de novas capacidades de pensamento, o estabelecimento das relações que existem entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos nas esferas do local, do comunitário, do global, do planetário. Nesse aspecto, a escola justa é aquele que promove o atendimento a todos os alunos, através “de um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com a diversidade sociocultural, e diretamente enlaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos” (*Ibid*, 2020, p. 8).

E complementa sua fala dizendo que a escola boa, antes de qualquer coisa, deve ofertar ao aluno, por intermédio de conteúdos, “as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais que vivenciam e de que participam” (LIBÂNEO, 2016).

Dentro de uma proposta de educação sociocrítica e realmente justa, quatro objetivos são delineados a seguir de maneira sequencial, embora sejam uma unidade, visto que a realização de um depende da realização do outro.

Em relação ao primeiro, Libâneo afirma a necessidade de preparar o aluno para duas coisas, sendo elas, o processo produtivo e para a vida numa sociedade tecnocientífica-informacional, ou seja, preparar esse indivíduo para o trabalho, bem como para investir em formas alternativas de trabalho. Para tanto, o investimento na formação geral desse sujeito é crucial.

Em segundo lugar, o autor afirma a necessidade de proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, e isso só se realiza se ajudarmos os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo.

O terceiro objetivo vincula-se à formação para uma cidadania crítica e participativa. Para tanto, as escolas precisam criar interno e externamente à escola espaços de participação para o exercício da cidadania de cunho crítico que exercitem a cidadania crítica.

O quarto objetivo está relacionado à formação ética. É premente que os diretores, coordenadores e professores entendam que a educação moral é uma necessidade crucial na escola contemporânea. Sendo a escola uma instituição impactada pelas relações sociais, o conhecimento escolar não deve estar desconectado da realidade de cada escola, ou melhor, da vida de cada jovem-aluno. Assumir as finalidades educativas escolares significa também assumir que a escola é um espaço para a heterogeneidade, onde os jovens-alunos chegam com a bagagem cultural de suas realidades sociais e familiares e com possíveis expectativas.

Nessa circunstância, Libâneo (2014) sugere a construção de um currículo abalizado no conhecimento crítico que, concomitantemente, incorpora as práticas socioculturais e introduz a diversidade social e cultural nos conteúdos. Uma escola calcada nesses moldes enfatiza a universalidade da cultura escolar de maneira que à escola transmita, de forma homogênea os saberes públicos que possuem valor e isso desvinculado de circunstâncias e interesse privados, visto que o conhecimento é universal. Sabendo que a escola lida com sujeitos heterogêneos, há de se considerar também no ensino, além da diversidade cultural, também a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais, já que são fundantes para que se possa apropriar do conhecimento e para a formação da identidade pessoal e cultural, já que aparecem na escola no âmbito da aprendizagem e do conteúdo (HEDEGAARD, 2005, p.25).

Por esse ângulo, torna-se necessário o desenvolvimento do pensamento no processo de apropriação dos conteúdos científicos, esse deve estar articulado com as formas de conhecimento cotidiano nas quais o aluno está inserido, tais como a família, a escola ou a comunidade local.

No processo de aprendizagem, a escola possui papel central, lembrando que muitos pais e estudantes veem, nesse espaço, o lugar para a aquisição do saber. Para esse autor, a escola oferece ao sujeito a possibilidade da construção da sua singularidade, podendo sustentar o desejo, o sonho e a utopia. A escola, segundo Charlot, deve ser um espaço que ensine a pensar e para esse autor pensar é surpreender e transgredir, é ir além (CHARLOT, 1997).

O fato de estar numa instituição de ensino não implica, necessariamente, em uma atitude positiva no que se refere ao conhecimento, posto que a relação com o saber é uma

relação de sentidos. Isso significa que é preciso buscar aquilo que faz sentido para os sujeitos, a forma como o aluno se relaciona com sua escola, com aquilo que ele aprende e que pode variar em decorrência de fatores diversos ligados a interesses, projetos de futuro, condição financeira, ou mesmo seu capital social e cultural.

Esse mesmo estudioso afirma a existência de alunos que querem e outros que não querem aprender e que essas atitudes decorrem das características pessoais de cada um e também devido à sua mobilização, à vontade de querer aprender e à possibilidade daquilo que está sendo ensinado conseguir estabelecer a comunicação necessária aos anseios do aluno “[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Enfim, o interesse e necessidade de o discente se apropriar de novas ideias, interações e maneiras de perceber o mundo está relacionado à forma como isso é feito. É preciso persuasão e atratividade quanto ao conteúdo que está sendo ensinado. “O sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói” (CHARLOT, 2001, p. 27). Assim, há aprendizagem que são mais ou menos interessantes para o sujeito, pois “O sentido e o valor de um saber [...] são indissociáveis dessa relação com o mundo” (*Ibid.*, p. 27-28).

Sendo assim, afirma-se que a relação dos alunos com o saber e com a escola está intimamente ligado ao seu cotidiano, às suas experiências, à forma como veem a vida e como a escola responde ou não aos seus anseios enquanto local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência. Uma escola socialmente justa representa a alternativa oposta ao que regem as políticas educacionais neoliberais e conservadoras e que estão em voga no momento, já que minimizam e colocam a qualidade da educação para os pobres como algo sem grande importância.

A escola justa representa um tipo de escola regida por dois princípios, o princípio ético e o princípio do atendimento efetivo às desigualdades escolares e desigualdades sociais. Sobre o primeiro, visa a garantir a todos o direito de desenvolverem suas potencialidades tendo como ponte de desenvolvimento de suas potencialidades por meio da educação e do ensino, já que ambos garantem essa condição de igualdade a que se referem. Quanto ao segundo princípio, visa a dar atendimento constante no que tange às desigualdades escolares e sociais que atingem os alunos, não somente a diversidade social e cultural, o que vem atender ao princípio da diferença (LIBÂNEO, 2020).

O objetivo primordial de uma escola socialmente justa é o desenvolvimento humano, ou seja, o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral de todos os seres humanos – por naturezas diferentes - considerando a diferença como constitutiva da universalidade do ser humano (*Ibid*).

Considerando a proposta desse tipo de escola, afirma-se que ela ultrapassa os limites de uma declaração genérica quanto ao direito à educação ou à qualidade social dela, posto que tem como premissa assegurar ações pedagógico-didáticas que realmente supõem as desigualdades escolares e sociais, bem como todas as demais formas de injustiça e discriminação.

Na busca por uma educação de qualidade e, conseqüentemente, de uma escola pública boa, Saviani aponta a importância do trabalho pedagógico se estrutura e em três aspectos “[...] aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz.” (SAVIANI, 2019, p. 158). Ou seja, considerando esse contexto, a qualidade da educação deve estar vinculada à formação omnilateral do indivíduo. Contudo, para que isso possa ser real, é fundante superar a alienação que o modo de produção capitalista atual nos impõe.

Conforme Morin (2000), a escola funciona como um passaporte para a vida, como forma de integrar-se, socialmente, e de se conseguir alcançar uma vida melhor. Para esse autor, a educação precisa favorecer a aptidão natural da mente de forma que o aluno possa

formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2000, p. 39).

Sintetizando o que os autores apontaram, é fato que a boa escola não está abalizada em números, em estatísticas de desempenho nas avaliações externas ou internas, mas no bom trabalho realizado por ela em relação ao conhecimento científico e cultural, sustentada por uma aprendizagem que seja realmente significativa para o aluno e que valorize as práticas sociais e culturais de cada um, uma escola de qualidade social, pedagógica e com uma didática que parta do conhecimento teórico para o empírico e não a escola da qualidade total, advinda de teorias gerenciais que pregam a qualidade de diversos setores econômicos, embasada nas políticas neoliberais.

Enfim, assumir as verdadeiras FEE significa também aceitar que a escola é o local da pluralidade aonde os alunos vêm de um contexto cultural com realidades sociais e familiares diferentes, e com expectativas diferenciadas.



A escola é vista como o lócus para o conhecimento científico e cultural, como espaço para aprendizagens significativas, local de convivência, de encontro de diálogo de conflitos, de síntese, de antíteses, enfim, espaço para os projetos individuais, espaço para poder estar e para ser você mesmo.

O próximo capítulo, além de traçar o percurso e as etapas da pesquisa, como foi realizada a seleção de dados, bem como dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os instrumentos adotados, a metodologia, traz também a análise e a discussão dos resultados, ainda os dilemas e adversidades dos professores em relação a suas crenças Sobre finalidades educativas e critérios de qualidade.

### **CAPÍTULO 3**

## **FINALIDADES EDUCATIVAS E ESCOLA PÚBLICA BOA NA VISÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS E DE LÍDERES RELIGIOSOS**

Este capítulo apresenta, além do percurso e das etapas da pesquisa, a forma adotada no processo de seleção das escolas, dos sujeitos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Por último, traz os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, a análise, a discussão dos resultados obtidos, primeiramente, nos questionários e, depois, nas entrevistas e, ainda, os dilemas e as adversidades dos professores em relação a suas crenças sobre finalidades educativas e critérios de qualidade.

Ao se considerar o campo do conhecimento em educação no Brasil, constata-se que a presente investigação insere-se em uma vertente crítica, uma vez que compreende que a realidade pesquisada se constitui em um dinâmico processo de movimento contraditório e dialético. Nessa perspectiva, tanto o pesquisador quanto o objeto pesquisado encontram-se em perene diálogo e mútua influência, comunicando-se a partir de um processo de múltipla cooperação e de contradições, ou seja, de forma dialética.

É importante salientar a necessidade de inserção, qualquer que seja a opção do pesquisador, de se incluir social e culturalmente no enfoque dado ao problema. Partindo dessa premissa, crê-se na possibilidade de se realizar pesquisas com originalidade, delineando um problema a ser investigado sob bases teóricas as quais não se transformem apenas nas transcrições enunciadas pela pesquisadora, mas que a coloquem também como protagonista, objetivando trazer à baila a capacidade não apenas de reproduzir artigos e teorias, mas também de produzir um novo conhecimento. Partindo dessa ideia, conhecer as visões de professores dos anos iniciais e de agentes sociais externos, neste caso de líderes religiosos, sobre o que é uma boa escola, é o desafio científico que se pôs à pesquisadora.

Para a compreensão do objeto da pesquisa, vários aspectos foram relevantes, a começar pela abordagem teórico-conceitual e política, bem como a revisão da literatura, apresentada no capítulo I, a discussão do referencial teórico no capítulo II e, por fim, a pesquisa de campo apresentada neste capítulo III.

Sobre a pesquisa desenvolvida, possibilitou a reunião de elementos os quais nos permitem saber quais as concepções de professores dos anos iniciais do Ensino fundamental e de líderes religiosos sobre as finalidades educativas da escola e sobre o que é uma escola boa, que concepções políticas, ideológicas, educacionais e econômicas perpassam a concepção

desses atores, e se seus discursos vão ao encontro de uma educação baseada na subordinação ou na emancipação.

### 3.1 O Percurso Metodológico

Realizou-se uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, com predomínio da análise qualitativa, que permitiu a caracterização geral dos participantes e a obtenção de uma noção geral de suas concepções sobre finalidades educativas da escola e o que é uma escola boa.

A adoção da abordagem qualitativa propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações. Para Bogdan e Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo.

A primeira diz respeito à origem dos dados, que têm sua gênese num ambiente natural, em um contexto no qual o pesquisador torna-se o principal responsável pela coleta de dados; a segunda característica está relacionada ao fato de que todos os dados recolhidos e selecionados pelo pesquisador são utilizados de forma descritiva. No tocante à terceira característica, refere-se à possibilidade de o pesquisador observar e compreender o processo e não considerar o resultado como sendo o elemento mais relevante da pesquisa; a quarta é o fato de a análise dos dados obtidos se dar por intermédio do emprego da forma de raciocínio e argumentação indutiva. Por último, e não menos importante, é que o principal foco de interesse do pesquisador é a compreensão do significado que os indivíduos participantes da pesquisa atribuem às suas experiências.

Quanto ao aspecto quantitativo desta pesquisa, este foi compreendido conforme considera Gatti (2004). Ao abordar sobre pesquisa quantitativa em Educação a autora apresenta duas considerações importantes. A primeira diz respeito ao alcance dos números, frequências e medidas. Este alcance que é delimitado pelas propriedades das quantidades e pelo que se pode operar com elas. A segunda observação da autora é que “boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações” (GATTI, 2004, p. 13). Ela também alerta para o fato de que “em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc. nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico” (*Ibid*, p.13).

Considerou-se ainda que pesquisas quantitativas e qualitativas não são opostas e antagônicas. Ao contrário as dimensões quantitativa e qualitativa são complementares e conferem diferentes perspectivas ao estudo de um objeto. Certas questões de pesquisa demandam dados quantitativos, porém necessita ser constituída também pela análise em um viés qualitativo, o que leva a pesquisas mistas ou quali-quantitativas (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016).

Quanto ao método empregado, foi o materialismo-histórico dialético, compreendido tal como descreve Saviani (1991, p. 11), ao afirmar que se trata de um

processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou "detour" de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Esse mesmo autor destaca a relevância desse método para o educador brasileiro, uma vez que corrobora para que ele passe do senso comum para a consciência filosófica, no sentido de compreender e de mudar sua prática educativa. Para Saviani (1991), o materialismo histórico-dialético é um instrumento dessa prática, porquanto, por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), supera-se a etapa do senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação) atingindo, finalmente, a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida).

A pesquisa Finalidades educativas escolares de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de líderes religiosos consistiu em um recorte de um projeto maior, denominado aqui de "Projeto Guarda-chuva", cujo título é "Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no estado de Goiás", coordenado pelo professor Dr. José Carlos Libâneo e pela Professora Dra. Raquel A. Marra da Madeira Freitas, aprovado pelo Comitê de Ética 19152819.9.0000.0037, e que recebeu apoio financeiro do CNPq. A pesquisa maior, assim como a presente pesquisa, estão vinculadas ao Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Práticas Pedagógicas.

O projeto maior teve o objetivo central de analisar concepções de finalidades educativas da educação escolar expressas por diferentes agentes sociais, envolvendo dois grupos: a) professores, futuros professores, formadores de professores do Ensino

Fundamental; b) agentes sociais não diretamente ligados à educação escolar como pais, dirigentes de conselho escolar, líderes religiosos, membros do Conselho Tutelar, membros de associações diversas, empresários e outros.

A pesquisa ocorreu em cinco municípios goianos, sendo eles: Goiânia, Rio Verde, Anápolis, Inhumas, Hidrolândia e o critério de seleção desses municípios considerou o quantitativo de habitantes com base em dados populacionais de 2018, desde a capital (maior número) até um município de menor quantitativo. Assim, os municípios foram: Goiânia, capital do Estado e com o maior número de habitantes; Anápolis e Rio Verde, por possuírem entre 150 e 400 mil habitantes; Inhumas, por possuir entre 50 e 150 mil habitantes; e Hidrolândia, por ter uma população entre 15 e 50 mil habitantes.

A pesquisa teve início em 2019, quando foram realizadas as primeiras reuniões com professores dos anos iniciais das escolas selecionadas em cada município para ser inteirarem sobre a pesquisa e o estabelecimento de contatos com os demais agentes selecionados e compreendeu dois blocos conjugados entre si. O primeiro bloco, organizado em dois eixos: o Eixo A comportou o levantamento e a análise da documentação científica e governamental, além de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura sobre a questão das finalidades educativas escolares; o Eixo B foi dedicado à caracterização sócio- histórica e socioeducativa da educação escolar goiana. O segundo bloco diz respeito à pesquisa de campo, também em dois Eixos: enquanto o Eixo C comporta as concepções sobre finalidades educativas de professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), futuros professores e formadores de professores (cursos de pedagogia), o Eixo D abarca as concepções de agentes sociais não ligados diretamente à educação escolar: pais, dirigentes de conselho escolar, líderes religiosos, membros do Conselho Tutelar, membros de associações, empresários.

Os procedimentos metodológicos dos Eixos A e B foram operacionalizados por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os Eixos C e D por meio de pesquisa de campo empírica.

Esta tese consiste em um recorte que articula agentes específicos ligados diretamente à escola e também agentes externos a ela, a partir dos Eixos C e D. Do Eixo C, consideram-se os professores de 1º ao 5º ano de escolas públicas municipais. Do Eixo D, os líderes religiosos (padres, pastores evangélicos, Mórmon, religiões afro (umbandista,).

A metodologia empregada decorre das definições metodológicas estabelecidas na pesquisa maior, descritas a seguir.

### 3.2 Sobre a Seleção dos Participantes e a Coleta dos Dados

A escolha dos participantes iniciou-se pelas escolas de ensino fundamental (1º ao 5º ano) nos 5 municípios conforme os seguintes critérios:

- a) Na capital goiana, foram consideradas duas regiões da cidade, uma periférica e uma central, com grande densidade populacional. Esse critério visa possibilitar que agentes sociais inseridos em distintas realidades socioeconômicas participem da pesquisa. Nas duas regiões, foi selecionada uma escola em cada, com base em informações da Secretaria Municipal de Educação sobre as escolas, referentes ao ano de 2019, considerando-se aquelas com o maior número de turmas, e a existência, no local, de equipamentos sociais disponíveis, instituições religiosas, empresas, associações etc.;
- b) Em Rio Verde, Anápolis, Inhumas e Hidrolândia, com base em informações da Secretaria Municipal de Educação dessas cidades, referentes a 2019, as escolas foram escolhidas a partir do critério de localização no centro e na periferia, sendo selecionada uma em cada polo. Esse critério visa a possibilitar que agentes sociais inseridos em distintas realidades socioeconômicas participem da pesquisa. Nas duas regiões, foi selecionada uma escola em cada, considerando-se aquelas com o maior número de turmas, e a existência, no local, de equipamentos sociais disponíveis, instituições religiosas, empresas, associações etc. Nas cidades em que não havia escolas, em ambas as regiões, optou-se pela escola existente. Nas cidades com mais de uma escola no centro ou na periferia, o critério definidor foi o maior quantitativo de estudantes matriculados.

A partir da adoção dos critérios retrocitados, foram definidas 10 escolas, sendo elas:

- Goiânia – 1 Escola em Região Central (Bairro Jardim América) e uma escola em Região Noroeste (Bairro Floresta)
- Rio Verde – 1 Escola em Região Central (Bairro Centro) e 1 Escola em Região Periférica (Bairro Céu Azul)
- Anápolis- 1 Escola em Região Central (Jardim Gonçalves) e 1 Escola em Região Periférica (Setor Industrial Munir Calixto)
- Inhumas - 1 Escola em Região Central (Setor Teodoro Alves de Resende) e uma em Região Periférica (Setor Pedrinhas)

- Hidrolândia - 1 Escola em Região Central (Centro) e 1 Escola em Região Periférica (Setor Bela Vista)

Nas escolas escolhidas, os professores foram convidados a participar da pesquisa, conforme os critérios: ser professor efetivo na rede municipal de educação da cidade; ser licenciado em Pedagogia; ter pelo menos dois anos de atuação docente em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental. Os critérios de exclusão foram: não disponibilidade para participar da entrevista; preenchimento parcial do questionário e afastamento ou licença (qualquer tipo) da escola participante. Nenhum dos que aceitaram participar da pesquisa se enquadrou nos critérios de exclusão.

Sob esses critérios, a amostra de professores ficou assim constituída: 12 professores de Goiânia, 12 professores de Rio Verde, 4 professores de Anápolis, 4 professores de Inhumas, 9 professores de Hidrolândia<sup>38</sup>, totalizando 41.

Quanto ao Eixo D, que abrange os agentes externos, consideram-se esses agentes as pessoas que integrassem instituições religiosas, conselho escolar, conselho tutelar, membros de associações, empresários (industriais, comerciais, de serviços) e outros, existentes no entorno da escola (território).

Esses participantes foram identificados a partir do mapeamento *in loco* das condições objetivas do bairro em que se situavam as Escolas municipais, os equipamentos sociais disponíveis e as instituições e associações existentes no local e em torno das escolas. Foi considerada a atuação destes agentes na região do entorno, definido conforme a proximidade espacial à escola.

Para selecioná-los, o critério de inclusão foi apenas pertencer a uma das categorias:

- Líder religioso de instituição religiosa (padre, pastor ou pastora, outros)
- Líder de associação (de bairro, de moradores, de pais, de idosos, de jovens, culturais ou outras)
- Líder de sindicato
- Conselheiro tutelar
- Membro do conselho escolar
- Empresário

---

<sup>38</sup> Em Hidrolândia, 27 professores se dispuseram a participar da pesquisa. No entanto, levando em consideração o conteúdo dos instrumentos de coleta de dados, foram selecionados 9 para análise, por se considerar que responderam de forma mais completa as perguntas na entrevista. Esta seleção não foi necessária nos demais municípios.

Já os critérios de exclusão foram responder parcialmente os instrumentos, não ter disponibilidade para participar integralmente da entrevista, estar afastado ou de licença de sua função na instituição a que estivesse vinculado.

Os líderes religiosos selecionados atenderam, portanto, aos seguintes requisitos: ser líder religioso de instituição religiosa (padre, pastor(a), outros). Nenhum dos que aceitaram participar da pesquisa se enquadrou nos critérios de exclusão. Uma vez identificados os agentes, eles foram convidados a participar da pesquisa. Aos que aceitaram, foi aplicado o questionário. Após todos responderem o questionário, foram convidados a participar da entrevista.

De acordo com os critérios estabelecidos, obteve-se a amostra de 11 líderes religiosos: 3 em Goiânia, 3 em Rio Verde, 1 em Inhumas, e 4 em Hidrolândia. Em Anápolis, não houve adesão de líder religioso à pesquisa.

**QUADRO 7 – Números gerais de participantes por Eixo- considerando os quatro municípios pesquisados.**

<b>QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL ONLINE</b>	
Eixo C- Professores dos anos iniciais	Eixo D- Líderes religiosos
Total 37	Total 11

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Eixos C e D - Elaborado pela pesquisadora desta tese Almeida (2022).

Assim, considerando os quatro municípios pesquisados, temos um total de 37 professores dos anos iniciais e 11 líderes religiosos, o que computa um total geral de 48 participantes, que é número robusto para alcançarmos o objetivo proposto nesta tese.

Previamente à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Subsecutivamente, foi enviado aos professores um questionário eletrônico com 41 perguntas (Apêndice 1) e aos agentes externos líderes religiosos com 32 perguntas (Apêndice 2), de forma individual, através de um link, via *e-mail* ou *WhatsApp*, conforme a opção do participante.

As 41 perguntas do questionário para professores foram agrupadas em 8 blocos de questões de múltipla escolha, que versaram sobre os seguintes aspectos: dados gerais, moradia, renda familiar, sociabilidade, formação básica, formação superior, trabalho, e escola e seu papel.

As 32 perguntas do questionário para líderes religiosos foram agrupadas em 5 blocos com perguntas de múltipla escolha, que versaram sobre os seguintes tópicos: dados gerais, moradia, renda familiar, sociabilidade, sobre a e escola e seu papel.



O total de questionários considerados para esta pesquisa foi de 48, sendo 37 respondidos por professores e 11 respondidos por líderes religiosos. Sobre os questionários, são de suma importância para as análises, posto que trazem elementos de grande relevância para a compreensão de alguns aspectos mencionados pelos participantes no processo seguinte que é o da entrevista.

A entrevista foi a derradeira etapa da coleta de dados e ocorreu após o preenchimento integral dos questionários, que era condição para a participação nas entrevistas. Em decorrência da pandemia gerada pelo Corona vírus, foram realizadas de forma remota *on-line*, com o uso do aplicativo Google *Meet*, gravadas com autorização do participante.

As entrevistas foram agendadas antecipadamente com os professores e com os líderes religiosos. Foram realizadas por pesquisadores do projeto guarda-chuva, inclusive a autora desta tese, os quais também ficaram responsáveis por transcrever as entrevistas e inseri-las no *software* WebQDA<sup>39</sup> para análise. No início das entrevistas, o pesquisador explicava sobre o projeto, e deixava a critério do entrevistado deixar a câmera ligada ou não, durante o período de gravação. Como se sabe, numa entrevista semiestruturada, o entrevistador pode fazer inserções no sentido de levantar novos questionamentos no transcurso da entrevista, bem como o entrevistado também pode acrescentar o que considerar pertinente ao assunto.

O total de entrevistas consideradas para a análise nesta tese foi de 48, sendo 37 de professores e 11 de líderes religiosos. Os questionários e as entrevistas receberam um código que inclui o Eixo, a cidade, o tipo de participante e o número do participante, para não serem identificados. Por exemplo, no código Eixo- CGEM1PE1, G refere-se a Goiânia, EM1 significa escola municipal 1, PE diz respeito ao professor de escola municipal, 1 diz respeito ao número atribuído ao professor nessa escola. As letras G, RV, A, I, H representam, respectivamente, a cidade em que o professor atua: Goiânia, Rio Verde, Anápolis, Inhumas e Hidrolândia. O mesmo procedimento foi adotado na identificação dos líderes religiosos, os quais receberam as letras LR.

---

<sup>39</sup> O webQDA é um *software* de análise de texto, vídeo, áudio e imagem que funciona num ambiente colaborativo e distribuído com base na internet. O software procura suprir essa necessidade, principalmente porque os projetos de investigação são cada vez mais desenvolvidos no âmbito multidisciplinar e com o envolvimento de utilizadores dispersos geograficamente. Além disso, supre a lacuna de muitos programas que “obrigam” o(a) utilizador(a) a esperar que o(a) colega desenvolva a “sua parte do projeto”, para que lhe seja enviado para então poder inserir a sua contribuição.

Os quadros abaixo contêm os códigos de identificação dos líderes religiosos e professores dos anos iniciais dos quatro municípios selecionados para o lócus dessa pesquisa.

**QUADRO 8 – Códigos de identificação dos professores**

<b>GOIÂNIA</b>	<b>RIO VERDE</b>	<b>INHUMAS</b>	<b>HIDROLÂNDIA</b>
EixoCGEM1PE3	EixoCRVEM1PE2	EixoCIEM1PE1	EixoCHEM1PE22
EixoCGEM1PE6	EixoCRVEM1PE5	EixoCIEM1PE2	EixoCHEM1PE16
EixoCGEM1PE4	EixoCRVEM2PE1	EixoCIEM1PE2	EixoCHEM1PE15
EixoCGEM2PE2	EixoCRVEM1PE4	EixoCIEM2PE2	EixoCHEM1PE21
EixoCGEM2PE6	EixoCRVEM1PE6		EixoCHEM1PE11
EixoCGEM2PE1	EixoCRVEM2PE7		EixoCHEM1PE10
EixoCGEM1PE2	EixoCRVEM1PE1		EixoCHEM1PE14
EixoCGEM2PE4	EixoCRVEM1PE3		EixoCHEM1PE20
EixoCGEM2PE3	EixoCRVEM1PE1		EixoCHEM1PE7
EixoCGEM1PE1	EixoCRVEM2PE8		
EixoCGEM2PE5	EixoCRVEM2PE2		
EixoCGEM1PE5	EixoCRVEM2PE3		

Fonte: banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Eixos C - Elaborado pela pesquisadora desta tese Almeida (2022).

**QUADRO 9 – Códigos de identificação dos Líderes Religiosos.**

<b>GOIÂNIA</b>	<b>RIO VERDE</b>	<b>INHUMAS</b>	<b>HIDROLÂNDIA</b>
EixoDGEM1LR1	EixoDRVEM1LR1	EixoDIEM2LR1	EixoDHEM2LR1
EixoDGEM2LR2	EixoRVDEM1LR2		EixoDHEM1LR2
EixoDGEM2LR3	EixoDRVEM2LR3		EixoDHEM2LR2
-			EixoDHEM1LR1

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Eixo C Elaborado pela pesquisadora desta tese Almeida (2022).

### 3.3 Sobre a Organização dos Dados e Procedimentos de Análise

A análise dos dados provenientes do questionário eletrônico teve como objetivo delinear o perfil dos professores dos anos iniciais pesquisados e dos líderes religiosos acerca das impressões iniciais que possuem em relação às finalidades educativas da escola e o que é uma escola boa.

Como o objetivo desse trabalho foi justamente saber as concepções desses agentes, inicialmente selecionaram-se as perguntas dos questionários que tinham relação com as respostas buscadas por mim. Após essa seleção, foram montados quadros nos quais foram inseridas as perguntas e as respostas recolhidas dos questionários. Para cada pergunta e para cada grupo de agentes (professores dos anos iniciais e líderes religiosos), foi montado um quadro.

A partir da organização desses quadros, em um primeiro momento, foi feito o levantamento do percentual das respostas que mais aparecerem seguindo em ordem decrescente.

É importante mencionar que compreendemos que os dados fornecidos pelos agentes a partir dos questionários vão muito além dos aspectos quantitativos, uma vez que ali não estão presentes somente os aspectos objetivos. Implicitamente, estão também presentes a subjetividade de cada um desses sujeitos, pois conforme preleciona Alves (2007), por trás de cada dado, cada número, existem pessoas que são protagonistas de suas próprias histórias, marcadas por dificuldades, desafios, conquistas e emoções.

Sobre as entrevistas, à medida que foram sendo realizadas, as mesmas foram sendo transcritas e inseridas no *software* WebQDA. Para a análise e a interpretação do conteúdo das entrevistas, buscou-se apreender os sentidos e significados e, ainda, o movimento que comporta suas especificidades e contradições para chegarmos aos Núcleos de significação. Segundo Aguiar *et al* (2006), esse tipo de procedimento tem a intencionalidade de indicar um processo de análise das falas (transcrição de falas), entendendo-as como ponto de partida em que o dado se mostra ainda de forma aparente. Desse ponto de partida, busca-se a essencialidade das categorias, a totalidade e a historicidade no processo analítico.

Inicialmente, foi realizada a leitura flutuante, a fim de examinar o conteúdo exposto pelos participantes e dele se apropriar, visando a conhecer, de forma mais abrangente, as concepções de finalidades educativas expressas por eles. Após essa etapa, a leitura foi refeita para encontrar falas que se relacionassem com os objetivos da pesquisa.

Ao findarmos a leitura flutuante, passamos a realizar a análise das entrevistas, bem como a categorização a partir da ferramenta codificação, do *software* WebQDA. Na etapa seguinte, realizou-se a identificação dos pré-indicadores e indicadores para se chegar aos Núcleos de significação.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p.230), os pré-indicadores emergem a partir da reiteração e da repetição de termos, são percebidos a partir da ênfase que os informantes dão à fala, enfim, “pela carga emocional presente, pelas ambivalências e contradições, pelas insinuações não concretizadas”.

Em um segundo momento, procedendo-se conforme indicam Aguiar e Ozella (2006; 2013), ocorreu a leitura mais abrangente dos pré-indicadores, buscando-se identificar similaridade, complementaridade ou contraposição, para se chegar aos indicadores e, na sequência, aos possíveis núcleos de significação.

Aguiar e Ozella (2006; 2013) salientam que os núcleos de significação precisam focar os pontos centrais e essenciais, capazes de revelar os princípios constitutivos das falas

dos participantes. Assim sendo, ao buscar compreender quais finalidades educativas da escola do século XXI se manifestam na visão dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos líderes religiosos, consideramos os fenômenos que permeiam o cotidiano em que estão inseridos esses participantes, cotidiano esse que se configura em um espaço de vivências, de relações, de importâncias múltiplas e díspares, de contradições, de reprodução e de produção de possibilidades. Dessa feita, a historicidade, a materialidade e a dialeticidade são de grande relevância à nossa análise e a conduzirão, desde a seleção do pré-indicadores, formação dos indicadores, até a elaboração dos núcleos de significação.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, buscou-se uma análise comparativa entre os discursos veiculados nos documentos oficiais e oficiosos e o discurso de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de líderes religiosos, expressos em questionário e entrevista, acerca de concepções de finalidades educativas da escola, identificando pontos de convergência ou de dissenso.

Esse procedimento de análise visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, buscando, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento dos sujeitos (AGUIAR *et al.*, 2015).

Dessarte, é de grande relevância analisar quais significados e sentidos sobre finalidades educativas da educação e escola boa na concepção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de líderes religiosos pertencentes aos quatro municípios goianos, já apresentados anteriormente.

### **3.4 Apresentação dos Resultados a partir da Análise dos Questionários**

A seguir, são apresentados e discutidos os resultados sobre as dimensões sociais, culturais e econômicas dos participantes da pesquisa. Inicialmente me remeto ao grupo dos professores, para a seguir, o grupo de líderes religiosos.

#### **3.4.1 Dimensões sociais, culturais e econômicas – Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e líderes religiosos**

Os quadros a seguir apresentam os dados e as discussões sobre as dimensões sociais, culturais e econômicas referentes aos professores dos anos iniciais e de líderes religiosos

### 3.4.1.1 Dimensão social

Em relação aos professores dos anos iniciais, de 37 participantes, a maior parte, 86%, são do sexo feminino.

**QUADRO 10 – Sexo- Professores**

SEXO	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Feminino	32	86%
Masculino	5	14%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Durante o século XX, a docência passou a ser dominada pelo sexo feminino. Hoje, a presença das mulheres no ofício do magistério é bem representativa. Conforme o primeiro Censo do Professor, no ano de 1997, 14,1% de docentes era constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5ª até as 8ª séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que, entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica, 90,1% são mulheres.

Dados mais atuais apresentados no Relatório Sinopse Estatística da Educação Básica com base no Censo Escolar 2017<sup>40</sup> indicaram que, de aproximadamente 2,2 milhões de professores que lecionam do Fundamental I ao Ensino Médio, cerca de 1,8 milhões são mulheres. Quando nos voltamos para a modalidade da Educação infantil, esse número aumenta bastante, chegando a abarcar quase a totalidade dos profissionais de educação, ou seja, dos 320.321 professores de pré-escola, 304.128 são mulheres, contra apenas 16.193 homens, número quase 19 vezes maior. Nas creches, a proporção supera 40 vezes: são 266.997 mulheres e 6.642 homens.

Em consonância com o Relatório, esse quantitativo alto de mulheres na educação se dá porque, durante muito tempo, a educação foi responsabilidade da mulher, já que essa era vista como possuidora de “dons naturais para cuidar”. Um dos fatores pelo quais as mulheres foram aceitas no trabalho docente justifica-se pelo fato de a profissão docente estar, ainda hoje, relacionada ao papel desempenhado pelas mulheres no seu ambiente doméstico (LUSA; FERREIRA, 2009).

<sup>40</sup>Disponível em: <https://www.sinprominas.org.br/professoras-sao-maioria-no-ensino-basico-mas-minoria-na-universidade/> Acesso em 02 de fevereiro de 2023

**QUADRO 11 – Sexo – Líderes Religiosos**

SEXO	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Masculino	10	91%
Feminino	1	9%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

No que concerne ao sexo declarado pelos líderes religiosos, 10 deles (91%) são homens e somente 1 pessoa pertence ao feminino.

Quanto à predominância de homens na Igreja Católica, segundo a própria Igreja<sup>41</sup> argumenta, ocorre porque essa se limita a dar continuidade à tradição iniciada por Jesus Cristo que escolheu como seus discípulos apenas homens. Esse posicionamento está formalizado numa carta apostólica de 1994 chamada de *Ordinatio Sacerdotalis*, que foi assinada pelo Papa João Paulo II e diz que essa sentença “deve ser considerada como definitiva por todos os fiéis da Igreja”.

O documento traz ainda mais alguns argumentos a esse respeito, sendo eles: a tradição da igreja; o valor permanente da atitude de Jesus Cristo e dos apóstolos; o fato de o padre atuar *in persona Christi*, ou seja, na pessoa de Cristo e, por último, a escolha ser de Deus e não do homem, segundo a explicação oficial do Vaticano.

**QUADRO 12 – Faixa Etária - Professores**

IDADE	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Entre 41 e 50 anos	18	49%
Entre 31 e 40 anos	12	32%
Entre 51 e 60 anos	5	14%
Entre 21 e 30 anos	1	3%
Acima de 61 anos	1	3%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Sobre a faixa etária, 18 professores, ou seja, 49% deles, têm idade entre 41 e 50 anos; 12 professores, o que corresponde a 32%, têm entre 31 e 40 anos; 5 deles ou 14% têm entre 51 e 60 anos; 1 professor, ou 3% do total, tem entre 21 e 30 anos; e 1 professor, ou 3% do total, tem mais de 61 anos.

<sup>41</sup> Afinal, por que não podem as mulheres serem padres? Disponível em <https://observador.pt/explicadores/afinal-porque-nao-podem-as-mulheres-ser-padres/>. Acesso em 07 de fevereiro de 2023.

De acordo com IBGE (2019), a distribuição da população residente do país, considerando a faixa etária por grupo, apontou tendência de queda na proporção de pessoas abaixo de 30 anos de idade:

em 2012 essa estimativa era de 47,7%, passando para 42,3% em 2019 - destacando-se a queda entre as pessoas de 10 a 13 anos de idade (de 6,8% para 5,5%) e de 14 a 17 anos (de 7,2% para 5,9%). Os grupos que compreendiam pessoas de 18 a 19, 20 a 24 e 25 a 29 anos de idade correspondiam, respectivamente, a 3,2%, 7,6% e 7,3% da população residente. A população acima de 30 anos de idade registrou crescimento em 2019, atingindo 57,7% – estimativa maior que a de 2012 (52,4%). Os grupos de 30 a 39 anos, 40 a 49 anos, 50 a 59 anos e de 60 a 64 anos correspondiam a 15,8%, 13,8%, 12,4% e 4,9% da população residente, respectivamente. A parcela de pessoas com 65 anos ou mais de idade representava 10,8% da população, frente a estimativa de 8,8% em 2012. Da população residente de 209,5 milhões de pessoas, as mulheres totalizavam 108,4 milhões (51,8%), enquanto os homens correspondiam a 101,1 milhões de pessoas (48,2%). Não foi verificada alteração relevante nessas participações entre 2012 e 2019. O número de pessoas residentes em relação ao total da população, por sexo e grupos de idade, é representado pela estrutura etária para os anos de 2012 e 2019. Foi mantido o alargamento do topo e o estreitamento da base desta estrutura, evidenciando a tendência de envelhecimento populacional. Permaneceu a redução dos percentuais de homens e mulheres em todas as faixas etárias até 34 anos, já observada em outros anos (IBGE, 2019, p. 6).

Exceto o grupo compreendido entre 45 e 49 anos, que não apresentou variação em relação a ambos os sexos, todas as faixas etárias acima de 34 anos apresentaram, o que corresponde a 17,8%, “A partir dos 25 anos, a proporção de mulheres era superior a dos homens em todos os grupos de idade, sendo de 30,4% e 34,6%, respectivamente, homens e mulheres”. (IBGE, 2019, p. 7)

Quanto aos dados sobre a faixa etária dos docentes participantes da pesquisa, revelaram uma diversidade geracional entres os professores: há aqueles que estão iniciando a carreira, outros no meio, e outros já prestes a encerrar suas atividades laborais, cenário que traz uma riqueza de experiências para o campo educacional, mas também divergências de ideias entre os docentes.

O sistema educacional brasileiro tem sido alvo de influências diversas advindas de vários paradigmas epistemológicos. O paradigma exerce, concomitantemente, um papel subterrâneo e soberano “em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente” (MORIN, 2004, p. 26). Ou seja, funciona como regulamentos e regras por intermédio dos quais o indivíduo lê a realidade, julga e classifica os fenômenos e o que “[...] os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (MORIN, 2004, p. 25).

Pensando nas bases pedagógicas que têm sustentado a educação brasileira até aqui, deduz-se que professores com faixa etária entre 41 e 50 anos, 51 a 60 anos e acima de 60, possivelmente estudaram sob a égide, principalmente, da Pedagogia tecnicista, a qual predominou na história da educação brasileira durante todo o regime militar (1964 a 1985), o que pode interferir na visão de mundo desses sujeitos e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas, uma vez que identidade é história, dessa forma, vai sendo construída e modificada no contato com o outro, com o universo exterior. Estando em constante mutação, a identidade revela a relação do sujeito com a sua própria história de vida.

É importante afirmar que a formação docente não ocorre apenas na universidade, ela se dá também na relação com o outro, e por meio das experiências vivenciadas por esse sujeito. Logo, “o professor é um papel que adquire características a cada experiência com os alunos, com professores, com leituras, instituições e formações, mas também com sua família e com a sociedade”(CIAMPA,2007, p. 219).

**QUADRO 13 -Faixa etária- Líderes Religiosos**

IDADE	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Entre 31 e 40 anos	4	36%
Entre 41 e 50 anos	3	27%
Acima de 61 anos	3	27%
Entre 51 e 60 anos	1	9%
Entre 21 e 30 anos	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

Sobre a faixa etária, é eclética, 4 dos 11 entrevistados têm entre 31 e 40 anos; 3 deles, ou seja 27% do total, têm entre 41e 50 anos; outros 3 estão acima dos 61 anos, somente 1 grupo tem entre 51 e 60 anos; e não há nenhum deles com faixa etária entre 21 e 30 anos.

Considerando que a escola tem, em seu histórico de surgimento, construção e formação perpassada dentro de um contexto religioso, e que, no ano de 1997, a partir de documento emitido pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que tornava, ao menos no papel, o ensino laico, deduz-se que a identidade de todos os agentes da pesquisa com mais de 31anos foi calcada em um contexto cujo significado da imagem de Deus, bem como das práticas religiosas estão muito voltadas para a questão dos conceitos de moralidade, bons costumes, pecado e não pecado, uma vez que formamos esses conceitos a partir das informações e experiências recebidas durante todo o nosso processo de



desenvolvimento, principalmente quando crianças, e isso se dá em meio à família, à sociedade e à escola, posto que essa construção se dá por meio das representações que essas crianças constroem do mundo real, as quais não estão somente relacionadas a ele, mas também às representações que criam sobre os objetos e sobre as pessoas que lhe são significativas. Concomitantemente a esse processo, elas constroem a própria representação de si. É nessa movimentação de construção identitária e dos fenômenos que passamos a conceber, idealizar e experienciar a religiosidade (NEVES, 2005).

É importante mencionar também toda essa carga identitária que vai colaborando para a construção da nossa subjetividade, vai também se transformando a partir dos contextos sociais e históricos que vamos vivenciando no decorrer de nossa história, sendo assim, podemos ter pessoas mais jovens com pensamentos mais fechados sobre a sociedade e sobre a escola, como podemos ter pessoas mais velhas com uma mentalidade mais aberta às mudanças e transformações que cada geração vai passando.

**QUADRO 14 – Autodeclaração - Professores**

<b>AUTODECLARA-SE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% DE PARTICIPAÇÃO</b>
Pardo(a)	22	59%
Branco(a)	12	32%
Preto(a)	2	5%
Amarelo(a)	1	3%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Perguntados sobre como se autodeclaravam, 22 professores (59% do total) se autodeclararam pardos; 12, ou 32%, autodeclararam-se brancos, 2, ou 5% dos participantes, autodeclararam-se pretos; e apenas 1 se autodeclarou amarelo.

Constata-se que o número de pardos é bastante considerável quando comparado com as porcentagens dos demais. É um dado que mostra que a profissão docente não é mais privilégio de pessoas brancas, como o foi durante muito tempo.

Quanto à presença negra entre os professores dos quatro municípios pesquisados, é bastante ínfima, considerando o quantitativo do grupo que se autodeclara pardo e branco. Tal fato pode ser explicado pelo fato de as mulheres negras, no percurso de suas histórias, terem passado por sérias dificuldades e uma delas refere-se aos

processos de negação de sua humanidade, desde a chegada ao Brasil das primeiras africanas escravizadas. Sobre esta mulher têm sido impingidos processos de dominação que as desumanizam, ao restringi-las unicamente à expressão de beleza, sensibilidade, emoção. Embora as mulheres negras estejam inseridas no mundo do trabalho com o qual proveem sua existência e de seus familiares, garantem a sobrevivência dos filhos e dos próprios homens, elas são proclamadas como sem inteligência, sem capacidade de gerir (SILVA, 2013, p.46).

Todo esse histórico de negação faz emergir com mais força o racismo que cria muitas barreiras e os dualismos identitários, já que diferencia identidade de negro com a identidade de branco. Ao negro, os aspectos desfavoráveis; aos brancos, aspectos otimistas. Esse dualismo perverso nega a diferença do outro e coloca a população negra como sendo inferior (FERNANDES ; SOUZA, 2016).

Pesquisa realizada pelo instituto Ethos (2007)<sup>42</sup> apontou que um pequeno número de pessoas negras ocupa cargo de direção e ainda que, nas 500 maiores empresas do Brasil, a presença de negros nos postos de trabalho diminui quanto mais elevado for o nível hierárquico dos cargos. A porcentagem de negros, que é de 25,1% no quadro funcional, cai para 17,4% no quadro de supervisão e chega a somente 3,5% no de diretoria, sendo a participação dos negros menor que a das mulheres que ocupam 11,5% do quadro de diretoria – dos quais apenas 0,26% são negras.

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicas (Dieese)<sup>43</sup>, no total do mercado de trabalho, a taxa de participação que mostra o proporção da força de trabalho referente às pessoas ocupadas e desempregadas, considerando a população total, foi de 63,7%, no segundo trimestre de 2019, e de 62,6%, nesse mesmo período de 2022.

Em relação às mulheres negras, 53,3% estavam ocupadas ou desempregadas em 2019. Em 2022 esse número caiu para 52,3%. Entre os homens negros, as taxas ficaram semelhantes nos dois períodos – 72,9%, no segundo trimestre de 2019 e 72,6%, em 2022. Entre as mulheres e os homens não negros, os patamares de 2022 foram menores do que os de 2019.

---

<sup>42</sup> O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) cuja missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerirem seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável. Disponível em: <https://www.ethos.org.br/conteudo/o-instituto/Acesso> em: 23 de fevereiro de 2023.

<sup>43</sup> O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicas (Dieese) - Desde a fundação, o DIEESE realiza pesquisas que disponibilizam informações sobre salários, custo de vida, mercado de trabalho, perfis de categorias profissionais e de setores, greves, perfil socioeconômico dos trabalhadores, acordos e convenções coletivas, entre outros. Alguns desses levantamentos são regulares, outros são especiais, desenvolvidos por demanda de entidades sindicais ou parceiras.

Conforme o Dieese, embora esse movimento tenha gerado aspectos positivos para o grupo de trabalhadores, não se traduziu em trabalho formal, ou no aumento dos rendimentos e da igualdade de oportunidades. Ocorreu, na verdade, conforme os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando os segundos trimestres de 2019 e 2022, a informalidade se elevou, aumento na subocupação e queda dos rendimentos, efeitos esses que tingiram intensamente tanto o homem quanto a mulher negra.

**QUADRO 15 – Autodeclaração – Líderes Religiosos**

<b>AUTODECLARA-SE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% DE PARTICIPAÇÃO</b>
Pardo(a)	5	45%
Branco(a)	5	45%
Preto(a)	1	9%
Amarelo(a)	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

Do grupo pesquisado, 5 deles, ou 45% do total, autodeclararam-se pardos; outros 5 se autodeclararam brancos; e 1 se autodeclarou preto.

Os dados mostraram que, em pé de igualdade, estão os líderes religiosos pardos e brancos, o que não é um dado que nos surpreende, posto que no Brasil, segundo dados do IBGE (2010), há cerca de 100 milhões de pessoas que se autodeclararam pardas. Esse mesmo fato ocorreu também na pesquisa realizada junto aos professores dos anos iniciais, onde o grupo de pessoas que se autodeclararam pardas sobressaiu-se.

Quanto à presença de líderes religiosos que se autodeclararam pretos, é bem pequena, o que vai também ao encontro dos quantitativos de professores que afirmaram serem pretos, o que nos remete novamente à própria história de desprezo e maus tratos vivenciada por essas pessoas no decorrer de 3 séculos, uma vez que, após a abolição, o Estado se manteve ausente na integração da população negra, fato que contribuiu para a sobrevivência e a ressignificação de uma mentalidade prática e escravocrata que vai basilar as estruturas do regime seguinte, ou seja, da República.

Isso põe abaixo a ideia da democracia racial, a qual nos remete a uma sociedade sem discriminação ou livre de quaisquer barreiras legais e culturais para a igualdade entre os grupos étnicos. Na verdade, essa democracia não existe nem no Brasil nem em várias outras partes do mundo, ela é apenas utópica.

### 3.4.1.2 Dimensão cultural

**QUADRO 16 – Religião -Professores**

RELIGIÃO	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Crê em Deus, mas não segue nenhuma religião	13	35%
Católico(a)	10	27%
Espírita/Kardecista	5	14%
Prefere não declarar	5	14%
Protestante pentecostal	4	11%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Perguntados acerca da religião que professavam, 13 professores, ou seja, 35% do grupo pesquisado, afirmaram crer em Deus, porém não seguir nenhuma religião; 10 pessoas, ou 27%, declararam professar a religião católica; 5 professores, ou 14% deles, afirmaram ser Espíritas/Kardecistas; 5 docentes, ou seja, 14% dos entrevistados, preferiram não declarar a religião; e 4 deles, ou 11%, são protestantes pentecostais.

O número de professores que afirmaram acreditar em Deus, mas não seguir nenhuma religião foi bastante expressivo e pode denotar certa independência em relação à religião e, ainda, a ideia de que, para se acreditar em Deus não, necessariamente, precisamos fazer parte de uma religião.

Considerando aqueles que declararam pertencer a uma religião, o grupo predominante é o grupo católico. Embora tenha havido uma diminuição nesse grupo, os cristãos, nas suas diversas orientações, representam ainda o bloco religioso com mais pessoas no mundo. De acordo com o *Pew Research Center* (PEW 2017), o grupo, em 2015, representava 31% da população mundial. Em âmbito mundial, a Igreja Católica conta com cerca de 1,1 bilhão de adeptos, quantitativo esse que a coloca, considerando o número de fiéis vinculados à mesma instituição e ao mesmo ramo religioso, como a instituição religiosa mais importante da humanidade (TEIXEIRA, 2009).

Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo sendo a religião com mais adeptos no mundo, no velho continente, considerado o berço da catolicismo, a religião católica já não é mais a religião hegemônica, uma vez que mais de 74% dos cristãos não estão na Europa. No contexto brasileiro, é fato que o catolicismo deixou de ser a religião dos brasileiros, embora seja ainda a religião da maioria dos brasileiros (TEIXEIRA 2013).

Como somos seres histórico-culturais, tudo isso irá refletir na nossa postura docente, fazendo-nos perpetuar ou não nossas concepções religiosas, principalmente porque a sobreposição do catolicismo, nos primeiros 350 anos de colonização brasileira, influenciou sobremaneira a cultura nacional, inserindo seus valores religiosos e morais, posturas e visão de mundo, o que influirá na constituição dos grupos sociais que dão sentido ao nosso modelo de nação (AZZI,2008).

A religião espírita/kardecista também contemplou um número razoável de professores, 5 no total. Sobre a religião espírita, embora apenas uma pessoa tenha se declarado pertencer a essa religião, de acordo como IBGE (2010) reúne cerca de 4 milhões de pessoas no Brasil. Esse total representa cerca de 2% da população brasileira. Em conformidade com esse mesmo censo, o quantitativo de espíritas no Brasil só não é maior em decorrência do quantitativo de católicos romanos, evangélicos e os que se denominam sem religião

Esse mesmo censo mostrou que a religião espírita, considerando o Censo de 2000 e 2010, cresceu em torno de 70%, fato que não se constatou nos demais grupos. De acordo com Camargo (1973), conquanto esse crescimento não tenha sido tão expressivo, e não está restrita a um passado tão recente. O estudioso, sobre esse crescimento espírita, incluindo também o espiritismo umbandista afirma que “As religiões mediúnicas destacam-se no panorama religioso do Brasil por acentuado ritmo de crescimento, notadamente nas zonas que apresentam urbanização intensa” (CAMARGO, p. 159).

Quanto à religião evangélica, conquanto tenha crescido bastante entre os brasileiros, do grupo pesquisado, apenas 4 pessoas afirmaram segui-la, isso pode ter ocorrido em decorrência do quantitativo de líderes religiosos pesquisados, já que somente 11 líderes se disponibilizaram a participar da pesquisa.

**QUADRO 17 – Religião – Líderes Religiosos**

RELIGIÃO	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Protestante histórico-luterana	4	36%
Católico(a)	3	27%
Umbandista	1	9%
Mórmon	1	9%
Espírita/Kardecista	1	9%
Não declarada	1	9%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

Sobre as respostas apresentadas acima, pesquisas do IBGE de 2010 mostraram que apenas 8% da população brasileira declara não pertencer a uma religião; 64,6% afirmam pertencer à religião católica; e 22,2% declaram-se evangélicos.

Embora a religião católica predomine sobre as demais, aquelas de cunho evangélico pentecostal tiveram aumento considerável nos últimos anos, tanto no que concerne ao quantitativo de fiéis como de políticos pertencentes a segmentos evangélicos, o que coloca o Brasil hoje como “a maior nação pentecostal do mundo” (ARENARI, 2013:66).

Em relação ao predomínio da religião católica, uma das explicações plausíveis é justamente a configuração histórica da educação no Brasil ter sido marcada pela associação com a religião, uma vez que ambas (educação e religião), importantes dimensões da formação humana, sempre estiveram relacionadas desde a época da organização educacional realizada pelos padres jesuítas, que trouxeram para o Brasil suas primeiras experiências educativas. (VEAS; GODINHO, 2016).

No que se refere à religião espírita/kardecista, embora no grupo pesquisado apareça apenas uma pessoa pertencente a essa religião, conforme o IBGE (2010) o número de adeptos teve um aumento expressivo.

Sobre o quantitativo de líderes pertencentes a religiões de raízes africanas, como é o caso da Umbanda, é pequeno, e isso talvez se justifique em decorrência do domínio dos portugueses no que tange às demais raças e ainda com a chegada de diferentes nações europeias ao longo do processo histórico brasileiro. Esses fatores geraram uma visão de superioridade em relação aos povos africanos e, conseqüentemente, em relação às religiões que seguiam. Desse modo, a visão eurocêntrica de mundo foi sendo polinizada no seio da sociedade brasileira, gerando a discriminação e o preconceito.

Além disso, a falta de uma contextualização cultural inicialmente disseminada pela Igreja Católica ainda no período colonial julgou e combateu outras religiões a partir de suas próprias visões de mundo e de seus dogmas, estigmatizando-as e as colocando como malignas. Em decorrência desse fanatismo religioso, os saberes que possuem relação com a cultura africana foram combatidos e muitos foram perdidos, enfim uma das maiores conseqüências disso foi o afastamento de grande parte da população das filosofias implementadas por essas religiões (FERNANDES, 2016).

Sobre a religião mórmon, dados do último Censo realizado pelo IBGE em 2010 e publicado em 2012, apontaram que houve um crescimento considerável da Igreja de Jesus Cristo dos Últimos Dias no Brasil. Nas regiões Sul e Sudeste é onde se concentram o maior

número de pessoas dessa religião, Sul e Sudeste concentram maior parte da população mórmon. O Sul contempla 26% , o Sudeste, 41%. Quanto às demais regiões, a região Centro-Oeste está contempla 6%, a região Norte 8% e a região Nordeste , 18%.<sup>44</sup>

Todo esse histórico de origem, construção e propagação de algumas religiões, bem como dos dogmas que professam podem gerar mudanças significativas em relação às finalidades educativas da escola, ao que é uma escola boa, já que somos resultados das experiências diversas às quais somos submetidos no decorrer de nossas vidas, pois somos seres históricos e sociais.

**QUADRO 18 – Rede social mais acompanhada – Professores**

REDE SOCIAL MAIS ACOMPANHADA	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
<i>Facebook</i>	13	35%
<i>YouTube</i>	10	27%
Não utiliza	5	14%
<i>Instagram</i>	4	11%
Não responderam	5	14%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Sobre as redes sociais que mais utilizam, dos 37 professores, 13 deles ou 35% utilizam o *Facebook*; 10 participantes, ou 27% do total, fazem uso do *YouTube*; 5 professores, ou 14%, não fazem uso de redes sociais; e 4 deles, ou 11%, utilizam o *Instagram*, e 14% não responderam.

De um grupo de 37 professores, 5 afirmaram não utilizar redes sociais. Na atualidade, é importante estar atento a essas redes, uma vez que nossos alunos estão inseridos nesse mundo tecnológico e o mais importante é o fato de podermos utilizar isso a nosso favor e em prol do aluno.

Na contemporaneidade, é mister que os professores conheçam e façam uso das redes sociais, posto que vivemos numa sociedade tecnológica, assim como os nossos alunos. Desse modo, não há como fugir desse contexto, seja *Youtube*, *Facebook* ou *Instagram*, o importante é que estejamos em sintonia com realidade na qual nossos alunos estão inseridos.

<sup>44</sup> TEIXEIRA, Antônio Trevisan. **Gráficos para entender o crescimento da região mórmon no Brasil.** Disponível em <https://vozesmormons.org/2017/01/23/graficos-a-igreja-mormon-brasil/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

Pensar a educação hoje implica que pensemos de forma obrigatória na intensa relação quase inerente entre os alunos e a tecnologia. A participação das pessoas nas redes sociais, bem como a quantidade de interações que elas proporcionam, denotam que essas redes podem ser utilizadas como um excelente recurso educacional (ROBLEYER, 2010). Elas são terreno profícuo para a criação e a experimentação do novo e têm modificado alguns aspectos na vida das pessoas, tais como a maneira de interagir, consumir, pensar.

A comunicação em rede tem sido explorada como instrumento de ativação de movimentos sociais e culturais como a luta dos direitos humanos, feministas, ambientalistas, etc. Na educação, a participação em comunidades virtuais de debate e argumentação encontra um campo fértil a ser explorado. Através dessa complexidade de funções, percebe-se que as redes sociais virtuais são canais de grande fluxo na circulação de informação, vínculos, valores e discursos sociais, que vem ampliando, delimitando e mesclando territórios. Entre desconfiados e entusiásticos, o fato é que as redes sociais virtuais são convites para se repensar as relações em tempo pós-modernos (MACHADO ; TIJIBOY, 2005, p. 2).

No entanto, chamo a atenção para os cuidados que devemos ter quanto às mídias sociais, já que, muitas vezes, são instrumentos de perpetuação, reprodução e ampliação do que Jessé Souza em sua obra “A elite do atraso: da escravidão à lava-jato” chama de teoria da modernização.

No mundo moderno, a dominação de fato tem quer ser legitimada cientificamente. Quem atribui prestígio hoje em dia a uma ideia é o prestígio científico, assim como antes era o prestígio religioso ou supostamente divino. É a ciência hoje, mais que a religião, quem decide o que é verdadeiro ou falso no mundo. Por conta disso, toda informação midiática, no jornal ou na TV, procura se legitimar com algum especialista na matéria que esteja sendo discutida. Nessa estratégia de dominação, que é mais simbólica que material, é a posse do que é tido como verdadeiro que permite também se apoderar do que é percebido como justo e injusto, honesto e desonesto, correto ou incorreto, bem ou mal e assim por diante. Controla-se a partir do prestígio científico, portanto, tudo que importa na nossa vida (SOUZA, 2017, p.19).

Essa assertiva só mostra a importância do professor estar sempre se atualizando no sentido de fazer leituras diversas que lhes proporcione dominar mais o campo político e ideológico que permeia a realidade brasileira. Prova disso, é o discurso que embasa a análise não só do BM, mas também do FMI e de todos os OIs “como também de todas as teorias do mundo. Mesmo os pensadores mais críticos e talentosos nunca a criticaram enquanto pressuposto intocável da percepção da diferença de desenvolvimento entre os países” (SOUZA, 2017, p. 19).



**QUADRO 19 – Rede social mais acompanhada – Líderes Religiosos**

REDE SOCIAL MAIS ACOMPANHADA	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Não utiliza	4	36%
<i>Facebook</i>	3	27%
<i>YouTube</i>	2	18%
<i>Instagram</i>	2	18%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D – construído pelos autores

Dos 11 líderes religiosos participantes da pesquisa, 4 (36%) afirmaram não fazer uso de redes sociais; 3 deles, ou 27%, utilizam o *Facebook*; 2 participantes, ou 18% dos participantes, utilizam *YouTube*; e outras 2 utilizam o *Instagram*.

É fato que a utilização das redes sociais contribui tanto de forma positiva como negativa. No que concerne à religião e, conseqüentemente, a algumas vertentes religiosas, o uso das redes sociais vem sendo debatido, uma vez que essa possibilidade de estarmos conectados o tempo todo e o explosivo acesso à informação modificam as relações humanas. Será que não mudarão também a forma de pensar e de viver a fé dos líderes religiosos?

O Papa João Paulo VI, no decreto *Inter Mirifica* (1966), afirmou que a influência do uso dos meios de comunicação perpassa por três âmbitos, sendo eles: o social, o econômico e o religioso, e modifica, de modo direto, as formas de pensar e agir, porque atua na capacidade de reflexão dos indivíduos. Entretanto, chama a atenção para a relação existente entre arte e moral e sobre a apresentação do mal moral, vejamos:

***Sobre a relação entre arte e moral:*** (...)Uma segunda questão se põe sobre as relações que medeiam entre os chamados direitos da arte e as normas da lei moral. Dado que, não raras vezes, as controvérsias que surgem sobre este tema têm a sua origem em falsas doutrinas sobre ética e estética, o Concílio proclama que a primazia da ordem moral objectiva há-de ser aceite por todos, porque é a única que supera e coerentemente ordena todas as demais ordens humanas, por mais dignas que sejam, sem excluir a arte. Na realidade, só a ordem moral atinge, em toda a sua natureza, o homem, criatura racional de Deus e chamado ao sobrenatural; quando tal ordem moral se observa íntegra e fielmente, condu-lo à perfeição e bem-aventurança plena. ***Sobre a apresentação do mal moral:*** Finalmente, a narração, descrição e representação do mal moral podem, sem dúvida, com o auxílio dos meios de comunicação social, servir para conhecer e descobrir melhor o homem e para fazer que melhor resplandeçam e se exaltem a verdade e o bem, obtendo, além disso, oportunos efeitos dramáticos; todavia, para que não produzam maior dano que utilidade às almas, hão de acomodar-se plenamente às leis morais, sobretudo se se trata de coisas que merecem o máximo respeito ou que incitam mais facilmente o homem, marcado pela culpa original, a desejos depravados. ***Moderação e disciplina no seu uso*** -Os destinatários, sobretudo os jovens, procurem acostumar-se a ser moderados e disciplinados no uso destes meios; ponham, além disso, empenho em entenderem bem o que ouvem, lêem e vêem; dialoguem com educadores e peritos na matéria e aprendam a formar um recto juízo. Recordem os pais que é seu dever vigiar cuidadosamente por que os espectáculos, as leituras e coisas parecidas que

possam ofender a fé ou os bons costumes não entrem no lar e por que os seus filhos não os vejam noutra parte (DECRETO INTER MERIFICA, 1996, p. 1 e 2)

A pesquisa mostrou que a maioria dos líderes faz uso das redes sociais, o que é um ponto relevante, posto que não há mais como fugir delas, principalmente, porque podem contribuir de forma positiva no processo de transformação da realidade na qual todos estamos submetidos, em que o ser humano é visto como mercadoria e a escola como uma empresa.

Enfim, não há dúvidas de que o diálogo religioso por meio das mídias digitais corrobora a flexibilização e a difusão em massa tanto de mensagens, ensinamentos, divulgação de produtos e serviços religiosos. Essa era da informação dissemina globalmente e muito rapidamente as experiências e expressões religiosas dispensando a distância geográfica (CASETTI, 1993).

Novamente, menciono aqui a importância de um conhecimento mais aprofundado a respeito do campo político e ideológico que move o mundo e consequentemente as pessoas. As mídias são de suma importância para nos mantermos atualizados, entretanto precisamos conhecer que engrenagens estão por trás daquilo que nos colocam todos os dias, visto que aqueles que controlam ou manipulam a produção das ideias dominantes, consequentemente, manipulam o mundo. Em decorrência desse fator, as ideias dominantes sempre advêm das elites dominantes. “É necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se apropriar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece no mundo de acordo com seus interesses”(SOUZA,2017, p. 19).

Isso nos faz concluir que a mídia dominante não representa um espaço neutro, posto que seus próprios interesses estão submetidos à racionalidade do viés neoliberal.

**QUADRO 20 – Estudou em instituição pública ou privada- Professores**

<b>CURSOU ENSINO SUPERIOR</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% DE PARTICIPAÇÃO</b>
Em instituição privada	19	51%
Em instituição pública	18	49%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Ao serem perguntados a respeito de onde concluíram a graduação, 19 pessoas, ou 51%, concluíram em instituição privada; enquanto o restante estuda em instituição pública. A diferença de um grupo para o outro é mínima. É sabido que a oferta de curso superior na rede privada é bem maior que na rede pública. Dados fornecidos pelo INEP (2017) indicam que

esse predomínio de docentes estudando em instituições privadas pode estar relacionado à oferta de vagas. Indicam a existência de 296 IES públicas frente a 2.152 IES privadas, as quais representam 87,9% do número total de IEs no Brasil.

Esse aumento de instituições privadas vai ao encontro do que regem os princípios neoliberais, posto que, quanto menos responsabilidade o Estado tiver, melhor para implementar seus objetivos que é a ideia de um Estado com responsabilidade mínima.

O neoliberalismo, por instaurar uma ideologia com base nas competências, mostra-se como a panaceia de cunho teórico, econômico, ideológico, ético-político e educativo para resolver os problemas gerados que vão aparecendo com o capitalismo, tanto que, para o estabelecimento de suas bases teóricas, elegeu como categorias a qualidade total, a flexibilidade, a participação, a autonomia, a competitividade, a formação abstrata e polivalente, a descentralização, a equidade, a eficiência, a eficácia e a produtividade, (FRIGOTTO, 1995), ou seja, quanto mais se acelera a máquina da mais-valia capitalista, mais se acelera a forma de viver dos seres humanos. Essa aceleração não fica somente nas fábricas: perpassa também pelo tempo de realização das nossas atividades diárias e, consequentemente, na educação

O redesenho institucional do sistema de ensino superior (assim entendido o conjunto de unidades ofertantes – públicas e privadas –, a legislação e os órgãos planejadores e gestores) ocorreu num contexto que combinou a crise fiscal do Estado brasileiro do final do século XX com a avidez por retornos rápidos e fáceis de empresários/entidades sagazes, sob a persistência de um discurso liberalizante que toma a educação como simples prestação de serviços, oferecida num quase-mercado (mercado controlado por agências públicas criadas para assegurar certas características ao “produto”, que seriam ameaçadas pela lógica estritamente mercantil de maximização de resultados por parte dos produtores/fornecedores) (PIRES, 2004, p.1).

Além disso, podemos pontuar também outra questão que pode interferir nesse quantitativo e diz respeito ao fator social. A CF/88, em seu artigo 205, indica que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Todavia, para que se garanta esse direito, é preciso considerar também as vulnerabilidades pessoal e social dos indivíduos. Enquanto uma pessoa com situação financeira melhor pode se dedicar mais aos estudos, aqueles em situação inferior precisam trabalhar o dia todo tendo apenas o período noturno para estudar. Enquanto aqueles que se encontram no primeiro grupo têm mais chances de passar numa instituição pública, os pertencentes ao segundo não têm. E isso ocorre em

decorrência de situação financeira que às vezes é precária, pela falta de tempo para se dedicar aos estudos, e até mesmo pela fragilidade do conhecimento que possuem.

Há uma contradição muito grande nesse cenário, porquanto as pessoas com maiores dificuldades econômicas deveriam estar na universidade pública, entretanto ocorre o processo inverso.

Outro aspecto a ser considerado nesse contexto são as condições de acesso e de permanência de estudantes de escolas públicas nas universidades públicas. Somente em 2012 foi aprovada a Lei n. 12.711, que dispõe sobre o sistema de cotas para o ingresso na universidade pública, reservando 50% das vagas aos estudantes de escolas públicas, propiciando maior acesso às instituições de ensino superior públicas.

Como a maioria dos participantes da pesquisa têm acima de 40 anos, essa lei pode não os ter beneficiado.

Parece que a política brasileira para o ensino superior, a não ser no discurso, não incorporou a possibilidade de redistribuição de renda via políticas sociais. “Ela” (a faculdade) continua sendo particular, mesmo tendo crescido o número dos egressos do ensino médio cujas famílias não terão como fazer dos filhos advogados, médicos, engenheiros, economistas nem mesmo administradores, pedagogos e analistas de sistemas, formados em pseudo faculdades, nas quais o custo por aluno é claro indicador da impossibilidade de formação com um mínimo de qualidade (PIRES, 2004, p. 4).

Assim sendo, é necessário um olhar mais atento nesse sentido. Requer-se maior investimento para que as gerações de professores vindouras possam ter acesso a uma educação de qualidade no ensino público.

**QUADRO 21 – Em instituição pública ou privada- Líderes Religiosos**

<b>CURSO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% DE PARTICIPAÇÃO</b>
Não cursou Ensino Superior	7	64%
Em instituição pública	3	27%
Em instituição privada	1	9%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário Líderes Religiosos – eixo D construído pelos autores

Sobre terem cursado ou não nível superior, do grupo de líderes religiosos 7 pessoas, ou 64% dos participantes informou não ter cursado o ensino superior, 4 ou 36% afirmaram ter cursado, sendo que 3 deles ou 27% cursou em instituição pública, 1 deles ou 9% do grupo pesquisado cursou em instituição privada.

Em relação ao quadro de professores o número de líderes religiosos que não cursaram o ensino superior é bem maior.

**QUADRO 22 – Formação Superior - Professores**

<b>FORMAÇÃO SUPERIOR (CONCLUÍDA)</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% DE PARTICIPAÇÃO</b>
Pedagogia	23	62%
Outra	14	38%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almida 2022/2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

De um grupo de 37 professores, 23 deles (62% do total) são formados em Pedagogia 14 (38% do quantitativo pesquisado) em outros cursos, alguns, inclusive, estão cursando uma segunda graduação em Pedagogia.

O fato de alguns professores estarem atuando na Educação Básica se explica em decorrência de o MEC ter divulgado em 2014 uma nota na qual afirma que os profissionais atuantes na primeira etapa do ensino Fundamental que possuem magistério podem exercer a profissão até 2024, quando já deverão ter concluído a graduação em Pedagogia.<sup>45</sup> É essa a data-limite para as novas atualizações.

Não basta apenas pensar e refletir sobre a prática pedagógica, uma vez que só refletir não mudará. Sendo assim, “são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e a melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Analisando a assertiva de Libâneo, afirma-se não bastar somente graduar-se em Pedagogia, já que apenas a formação inicial do professor não lhe garante domínio e conhecimento para atuar de forma dinâmica e significativa no magistério. O Professor nunca está acabado, pois os estudos teóricos e as pesquisas são de suma importância, posto que é por meio desses instrumentos que esse profissional será capaz de analisar de forma mais crítica os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais ocorrem as atividades docentes, podendo assim intervir, de maneira positiva, nessa realidade e modificá-la.

É importante ressaltar que uma formação inicial baseada numa concepção crítico-reflexiva pode contribuir para a mudança e a tomada de consciência por parte do professor em relação às finalidades da educação e sobre a ideia do que é uma escola boa diferente daquelas delineadas pela visão neoliberal de educação, em que a principal finalidade da escola é produzir e fabricar o aluno e onde a escola é definida como uma empresa.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://www.r2formacaopedagogica.com.br/dicas/quem-tem-magisterio-pode-fazer-pedagogia>. Acesso em 5 de fevereiro de 2023.

Essa concepção mudará também a visão que se tem sobre qualidade de educação, porque essa se relaciona a [...] juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoas e de sociedade”, o que ocorre porque, variando as finalidades educativas, modificam-se também as referências que a respeito de qualidade (LIBÂNEO 2018, p. 50).

Percebe-se que essa discussão em torno da precarização do trabalho docente e da formação acadêmica é algo que vem se sobressaindo em alguns estudos como de Laval (2004) e essa discussão é relevante para compreendermos a atual conjuntura de retrocessos que vivenciamos na educação brasileira, como perda de direitos e redução de investimentos.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica<sup>46</sup>, realizado pelo INEP em 2019, o Brasil tem 1,4 milhão de docentes atuando nas salas de aula do ensino fundamental. Desse grupo, 83,2 % do (1º ao 9º ano) têm nível superior completo com licenciatura. O percentual vem aumentando nos últimos anos, o que pode estar também relacionado ao aumento dos cursos de licenciatura a distância.

Em relação aos professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano), cerca de 751.994 docentes, 80,1% são graduados com licenciatura (602.375). Outros 4,1% findaram o ensino superior (bacharelado) e 10,6% têm o magistério em nível médio. O censo apontou ainda 5,2% de professores dos anos iniciais, com nível médio ou inferior.

Embora as pesquisas apontem um aumento de docentes com curso superior atuando nas escolas brasileiras, percebeu-se, a partir da influência neoliberal nas políticas públicas cotadas para o campo da educação, certa precarização no que concerne à formação acadêmica dos profissionais, a qual tem-se perpetuado mais, principalmente, a partir da Lei n. 13.415/17, que diz respeito à reforma do Ensino Médio, a qual permite que se flexibilize o processo de admissão docente para atuar na formação técnica e profissional, acarretando um processo que minimiza o valor simbólico dos diplomas,

a instalação de avaliação de competências mais próximas das situações profissionais, a influência maior das empresas na determinação de conteúdos de formação, participam desta insegurança quase ontológica dos trabalhadores, cuja aptidão é mostrada por certos trabalhos sobre a “desqualificação social”. Em suma, o valor social dos indivíduos corre o risco de depender, cada vez mais estreitamente, das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará do menos institucional, menos “formal” possível (LAVAL, 2004, p.19).

---

<sup>46</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85701-brasil-tem-1-4-milhao-de-professores-graduados-com-licenciatura>. Acesso em 5 de fevereiro de 2023.

Nesse contexto, segundo o próprio Laval, o trabalho fica cada vez mais próximo de uma mercadoria, o que descaracteriza aos poucos a dimensão coletiva, as formas jurídicas que possui.

**QUADRO 23 – Formação superior concluída- Líderes Religiosos**

<b>FORMAÇÃO SUPERIOR (CONCLUÍDA)</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% DE PARTICIPAÇÃO</b>
Não cursou	7	64%
Possui ensino Superior	4	36%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

Dos 11 líderes pesquisados, 7 deles ou 64% dos participantes não cursaram ensino superior, somente 4 deles ou 36% do total possuem ensino superior. O número de pessoas que não cursaram o ensino superior é quase a metade em relação àqueles que cursaram. É também um dado relevante e que talvez possa interferir nas concepções de mundo, nos sentidos e significados produzidos por esses sujeitos, visto que para que os indivíduos precisam conhecer e refletir sobre o meio do qual fazem parte, hodiernamente, onde as mudanças são céleres, tem-se exigido do sujeito, além da adaptação quanto a essas transformações, que também assuma posicionamentos e se pronuncie de maneira crítica e reflexiva, uma vez que essa interação tem se tornado cada vez mais necessária frente a tudo que o cerca. Não basta apenas ter o conhecimento, é de suma importância aprimorá-lo no sentido de articular reflexões a respeito dos saberes já adquiridos, num processo de permanência que favoreça uma apreensão crítica da realidade.

Em um contexto mais amplo, o pensamento crítico representa uma forma de compreendermos melhor o mundo, os sentidos e as ideologias que nos permeiam cotidianamente, enfim, permite-nos nos posicionar e agir diante do mundo o que contribui para a revisão e construção e reconstrução de novos conhecimentos. Em consonância com Castanho (2000) pensar criticamente é de suma importância, visto que quando não pensamos dessa forma, justificamo-nos por nossas próprias crenças, considerando-as como as únicas verdadeiras e naturais, podendo, muitas vezes incorreremos no erro do senso comum ou defender crenças com evidências irrelevantes, não conseguindo fundamentá-las de maneira sólida.

Acontece que, ao grande apelo por criticidade, respondeu-se às vezes como um não saber direito quais as possibilidades e quais os limites do senso crítico, bem como com certa ausência de autocritica que predispunha à arrogância de se imaginar que se pode criticar tudo, todo o tempo, com ou sem o devido conhecimento daquilo que se fosse criticar. (CASTANHO, 2000, p.54).

É um ponto ser relevante e que precisa considerado na análise e discussão dos dados, já que pode implicar em posicionamentos diferenciados. Quanto mais conhecimento intelectual nós temos, mais somos capazes de compreender a nossa realidade atual.

**QUADRO 24 – Formação continuada- Professores**

<b>FEZ/ESTÁ FAZENDO ALGUM CURSO APÓS A CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% DE PARTICIPAÇÃO</b>
Curso de Especialização	30	81%
Não, mas pretende	5	14%
Outro curso de Nível Superior	2	5%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Quanto à formação continuada, 30 professores (81% deles) possui curso de Especialização, 5 professores (14% do total) não fizeram, mas pretendem fazer; 2 professores (ou 5% dos entrevistados) afirmaram ter feito outro curso de nível superior.

Sabe-se que a formação continuada é de grande relevância para o professor, uma vez que ensinar exige uma diversificada gama de conhecimentos.

complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido (CRUZ, 2017, p.674).

É por intermédio da formação continuada que o professor vai adquirindo maior conhecimento, agindo então de forma mais assertiva para atuar, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, com maior segurança para a tomada de decisões e para atender às necessidades dos seres humanos que se encontram inseridos em um mundo totalmente informatizado, em que tudo muda de forma célere. É esse preparo do professor que lhe permitirá oferecer uma educação significativa que realmente sirva de suporte e contribua para a busca de respostas diante dos problemas encontrados.

Ao pensarmos no saber e no fazer docente e como isso vai se constituindo através dos anos, precisamos ter consciência de que esse saber e esse fazer estão entrelaçados em um



contexto plural e temporal ao mesmo tempo. O processo evolutivo da humanidade, a explosão informacional e os contextos sociais que surgem cotidianamente precisam sempre ser vistos interligados à educação, uma vez que as ações que o docente pratica diariamente precisam ser compreendidas em um contexto de um profissional especializado, que tem amplo domínio dos conteúdos ministrados em sala.

A formação continuada docente pode corroborar também para que o professor compreenda, de forma mais crítica e reflexiva, como se constitui e em que se embasa o processo educacional brasileiro, o que certamente contribuirá para uma visão de finalidades educativas diferente daquelas implementadas pelos OIS que buscam formar um mercado mundializado de educação cuja égide está na criação de mecanismos de concorrência, em que os objetivos são aumentar o crescimento dos países e dos blocos econômicos para maiores visibilidade e competitividade no cenário mundial. Nesse cenário, os sistemas escolares transformaram-se nacional e internacionalmente em mercados “nos quais as instituições-empresa concorrem no texto de uma ‘economia do conhecimento’, do que dão testemunho as várias classificações das universidades e das escolas primárias e secundárias” (LAVAL, 2003, *apud* LENOIR 2016, p. 27).

Entretanto, é preciso destacar também que nem sempre o professor tem condições para buscar um curso de formação continuada, até mesmo aquele ofertado pelas próprias secretarias de Educação, já que muitas vezes trabalham em 2 ou mais turnos ou até mesmo em escolas diferentes.

**QUADRO 25 – Curso Especialização- Líderes Religiosos**

FEZ/ESTÁ FAZENDO ALGUM CURSO APÓS A CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Não cursou pós –graduação	7	64%
Curso de Especialização	4	36%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário Líderes religiosos – eixo D construído pelos autores

Considerando o grupo de 11 líderes religiosos, 7 deles ou 64% como não cursaram graduação (como mostrado no quadro anterior) também não fizeram especialização, visto que um depende do outro. Quanto aos outros 4 ou 36% dos participantes, todos o fizeram.

Como já apontado na discussão do quadro 30, a graduação é importante, mas a formação continuada também é, já que as mudanças ocorrem muito rapidamente e precisamos

estar em sintonia com essa realidade que nos cerca para sabermos cada vez mais nos posicionar de forma crítica diante do mundo e a formação inicial e continuada nos permitem isso.

### 3.4.1.3 Dimensão econômica

Do grupo pesquisado, 16 pessoas, ou seja, 43% dos participantes, moram em casa própria/quitada, 10 professores ou 27% do grupo residem em casa própria/financiada, 7 deles, ou 19% dos participantes, moram de aluguel e 4 pessoas do grupo residem em imóvel emprestado/cedido.

**QUADRO 26 – Tipo de imóvel que mora- Professores**

IMÓVEL EM QUE MORA	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Próprio/Quitado	16	43%
Próprio/Financiado	10	27%
Alugado	7	19%
Emprestado/Cedido	4	11%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

A maioria dos entrevistados mora em residência própria e quitada, o que representa um dado positivo, uma vez que a remuneração docente tem sido muito baixa em relação às demandas básicas do sujeito.

Embora a maioria do grupo resida no tipo de residência informado acima, é grande a porcentagem daqueles que possuem casa própria, porém financiada, que é um dado que corrobora a afirmação de que a valorização das condições docentes no que diz respeito a salário e carreira ainda estão aquém do necessário.

De acordo com dados do IBGE (2010), quando se leva em consideração a cor dos moradores, a desigualdade emerge: 63% dos brancos vivem em domicílios adequados, enquanto esse número cai para 45,9% entre os pretos e para 41,2% entre os pardos.

**QUADRO 27 - Tipo de imóvel onde mora- Líderes Religiosos**

IMÓVEL EM QUE MORA	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Próprio/Quitado	6	55%
Emprestado/Cedido	3	27%
Próprio/Financiado	2	18%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

No que se refere ao tipo de imóvel onde residem, 6 dos participantes da pesquisa, ou seja, 55%, afirmaram residir em residência própria; 3 deles, ou 27% do total, moram em imóvel cedido ou emprestado; outros 2, ou 18%, residem em imóvel próprio, mas financiado.

O número de líderes religiosos que possuem casa própria quitada é bem relevante, considerando os demais membros do grupo que responderam a pesquisa. Conforme dados do IBGE (2010), no Brasil há o predomínio de casas, 88,6%, em detrimento de apartamentos (10,8%). Ainda de acordo com Censo, a maioria dos brasileiros, ou seja 73,5% deles, reside em casa própria, seguido por habitações alugadas (18,0%) e cedidas (7,8%). Entre as regiões, o Norte tem 77,2% das residências próprias. Depois aparecem Nordeste (76,9%), Sudeste (71,8%), Sul (75,1%) e Centro-Oeste (65,1%).

**QUADRO 28 – Quantidade de pessoas que residem no imóvel- Professores**

PESSOAS RESIDENTES NO IMÓVEL	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Entre 3 e 4 pessoas	20	54%
2 pessoas	9	24%
Mora só	8	22%
	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Quanto ao número de pessoas que residem no imóvel, 20 pessoas do grupo pesquisado, ou 54% do total, afirmam morar na mesma residência, entre 3 e 4 pessoas; 9 professores (24%) afirmam que compartilham da mesma residência com 2 pessoas; 8 pessoas, ou 22% dos entrevistados, declararam morar sozinhos.

Conforme o Censo 2010, moram no mesmo domicílio de 3,3 pessoas. Considerando os dados dessa pesquisa, houve uma alteração relevante na estrutura e no quantitativo de pessoas que compartilham a mesma moradia.

**QUADRO 29 – Pessoas residentes no imóvel- Líderes Religiosos**

PESSOAS RESIDENTES NO IMÓVEL	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Entre 3 e 4 pessoas	6	55%
Mora só	3	27%
Entre 5 e 6 pessoas	2	18%
	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

Consultados sobre o quantitativo de pessoas residentes no imóvel, 6 pessoas, ou 55% dos participantes, afirmaram que entre 3 e 4 pessoas residem no imóvel; 3 deles, ou 27% do total, disseram morar só; e 2 entrevistados disseram residir no imóvel entre 5 e 6 pessoas.

De acordo com o IBGE (2010), no Brasil, o índice de pessoas que possuem até dois moradores por dormitório, que é o considerado adequado, passou de 62,9% em 1991 para 81,9% em 2010.

O fato de 3 pessoas morarem só pode estar relacionado ao número de líderes religiosos pertencentes à Igreja católica participantes da pesquisa, uma vez que a maioria deles costuma morar só, já que precisam manter o celibato. Quanto aos outros líderes, não há essa imposição, já que podem se casar, ter filhos.

**QUADRO 30 – Renda familiar total mensal- Professores**

RENDA FAMILIAR TOTAL MENSAL	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
De 6 salários em diante	9	24%
De 4 a menos de 5 salários mínimos	7	19%
De 3 a menos de 4 salários mínimos	5	14%
Não informada	5	14%
De 2 a menos de 3 salários mínimos	4	11%
De 5 a menos de 6 salários mínimos	4	11%
De 1 e menos de 2 salários mínimos	3	8%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>
Valor do salário mínimo à época da pesquisa: R\$ 998,00		

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Sobre a renda familiar dos professores, 9 pessoas, ou 24% dos entrevistados, recebe acima de seis salários mínimos (R\$4.990,00); 7 pessoas, ou 19% dos participantes, recebem de quatro a menos de cinco salários mínimos (entre R\$ 3.992,00 e R\$ 3.938,00); 5 pessoas, ou 14% do grupo, não quiseram informar; 4 pessoas, ou seja, 11% do total, ganham de quatro a menos de cinco salários mínimos (entre R\$ 3.992,00 e R\$ 3.938,00); 4

participantes, ou 11% deles, declararam ganhar de cinco a menos de seis salários mínimos (entre R\$ 3.939,00 e R\$4.989,00); e 3 pessoas, ou 8% dos docentes entrevistados, revelaram ganhar de um a menos de dois salários mínimos (entre R\$ 998,00 e R\$ 1.995,00).

De acordo com o Censo Escolar realizado pelo INEP (2018) sobre remuneração salarial e nível superior dos municípios goianos inseridos nessa pesquisa, um professor do Ensino Básico municipal de Goiânia com ensino Superior ganha em média R\$ 7.961,29 trabalhando 40 horas semanais, sem curso superior R\$ 6.746,91. Em relação àqueles que não trabalham 40 horas é 24,4 horas e a média salarial é de R\$4.850,00 (com ensino superior e R\$ 4.088,56 (sem ensino superior).

Em relação ao município de Rio Verde, o salário de quem tem curso superior é um pouco mais, cerca de R\$ 8.517,01 e, sem nível superior, é bem menor que o de Goiânia R\$ 4.097,62.

No município de Inhumas, professores com curso superior ganham por 40 horas, em média, R\$ 4.043,67, e os que não possuem curso superior o valor corresponde a R\$ 4.063,37

Sendo assim, a questão de se ter ou não graduação interfere no quantitativo salarial que o professor ganha, daí a necessidade de se aperfeiçoar cotidianamente para melhorar o ganho mensal.

**QUADRO 31 – Renda familiar mensal- Líderes Religiosos**

RENDA FAMILIAR TOTAL MENSAL	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Entre 2 e abaixo de 3 salários mínimos	4	36%
De 6 salários em diante	2	18%
Entre 4 e abaixo de 5 salários mínimos	2	18%
Entre 5 e abaixo de 6 salários mínimos	2	18%
Não informada	1	9%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>
Valor do salário mínimo à época da pesquisa: R\$ 998,00		

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

Questionados sobre a renda familiar, 4 líderes religiosos, ou 36% deles, afirmaram receber entre 2 e abaixo de 3 salários mínimos; 2 deles, ou 18%, recebem acima de 6 salários; outros 2 afirmaram receber entre 4 e abaixo de 5 salários mínimos; e outros 2 entre 5 e abaixo de 6 salários mínimos; 1 participante do grupo pesquisado não quis informar a renda.

Em relação ao salário dos padres, de acordo com site Guia das Profissões<sup>47</sup>, está em torno de R\$ 2.476,27, trabalhando 39 horas semanais. Entretanto a pesquisa chama a nossa atenção no sentido de que essa média pode se alterar em conformidade com a região. Em São Paulo, por exemplo, o salário médio de R\$ 3.361, no Ceará é de R\$ 3.030, que são os Estados que têm uma faixa salarial média maior para a profissão.

Segundo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)<sup>48</sup>, Arquidiocese de São Paulo, o direito dos padres à remuneração é determinado pelo Código de Direito Canônico, criado em 1917. E esse salário pode variar de acordo com o que cada uma das 254 dioceses brasileiras arrecada com dízimos e serviços (batismos, crismas e casamentos).

Em relação aos pastores, o salário depende de uma série de fatores, tais como a popularidade, o tempo de experiência que possuem e a confissão religiosa para a qual trabalham. Conforme levantamento realizado pelo IPEA, o salário médio de ministros do culto, missionários, teólogos e profissionais similares corresponde a R\$ 2.257,00. Essa pesquisa apontou que a religião representa um dos setores que pagam os menores salários aos profissionais atuantes na área. Entretanto, o IPEA ressalta haver divergências de dados.

O banco Nacional de Emprego (BNE), sem fazer qualquer distinção entre a confissão religiosa e apenas separando por tempo de experiência do profissional e se a igreja para a qual trabalha é de pequeno porte ou não, constatou que os salários, inicialmente, podem ser de R\$ 1.600,00, podendo chegar a R\$ 6.000,00. A formação superior em Teologia também conta.

Em relação aos mórmons, a Igreja mantém um sistema voluntário de missionários jovens, que durante dois anos vão a diferentes lugares do mundo realizar proselitismo. Esses jovens não são remunerados e os custos do serviço missionário são arcados por eles próprios, isso não impede, porém que comunidades locais possam colaborar de algum modo para financiar aqueles jovens cujos recursos são poucos<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Quanto ganha e quem paga o salário de um padre. Disponível <https://tvjornal.ne10.uol.com.br/gospel/2022/08/15060370-quanto-ganha-um-padre-quem-paga-o-salario-de-um-padre.html>. Acesso em 11 de fevereiro de 2023.

<sup>48</sup> A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) refere-se a uma instituição permanente que reúne os Bispos católicos do Brasil e aponta o conforme o Código de Direito Canônico, "exercem conjuntamente certas funções pastorais em favor dos fiéis do seu território, a fim de promover o maior bem que a Igreja proporciona aos homens, principalmente em formas e modalidades de apostolado devidamente adaptadas às circunstâncias de tempo e lugar, de acordo com o direito".

<sup>49</sup> Disponível em: <https://vozesmormons.org/2012/12/18/quanto-ganha-um-apostolo-mormon/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

**QUADRO 32 – Responsabilidade pelo sustento da família- Professores**

QUANTO AO SUSTENTO DA FAMÍLIA	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
É o(a) principal responsável	10	27%
Responsabiliza-se apenas pelo próprio	8	22%
Divide igualmente com outra pessoa	8	22%
É o(a) único(a) responsável	7	19%
Apenas ajuda	4	11%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

De acordo com os dados coletados sobre os responsáveis pelo sustento da família, 10 pessoas (27% do grupo) declararam ser os únicos responsáveis; 8 pessoas, ou 22% do total, afirmaram ser responsáveis pelo próprio sustento; outras 8 pessoas afirmaram dividir as despesas com outra pessoa; 7 participantes (19%) são os únicos responsáveis; e 4 pessoas, ou 11% do total, declararam apenas ajudar no sustento. É importante destacar aqui que, de um grupo de 37 professores entrevistados, 32 são mulheres, o que demonstra que a maioria desses lares são sustentados, especificamente, por pessoas do gênero feminino.

Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada -IPEA<sup>50</sup>, 43% dos lares brasileiros têm como chefes as mulheres, as quais vivem em casal. Desse quantitativo, 30% têm filhos e 13% não; quanto ao restante, que corresponde a 34,4 milhões das responsáveis pelo lar, dividem-se entre mulheres solteiras com filho (32%), mulheres que vivem sozinhas (18%) e mulheres que dividem a casa com amigos ou parentes (7%).

Segundo esse mesmo instituto, o número de domicílios brasileiros comandados por mulheres saltou de 25%, em 1995, para 45% em 2018, e isso se deu em decorrência do crescimento da participação feminina no mercado de trabalho. Isso significa que, embora a desigualdade salarial entre gêneros ainda persista, as mulheres têm ocupado um espaço cada vez maior do mercado de trabalho e alcançando maiores remunerações.

Sobre o quantitativo que se responsabiliza somente pelo próprio sustento, é bem representativo, o que denota maior possibilidade de o docente investir mais em formação continuada, em moradia própria e numa qualidade de vida mais razoável.

O mesmo ocorre em relação àqueles que apenas ajudam no sustento, não são arrimos de família. Para aqueles que são os únicos responsáveis, torna-se mais difícil investir

<sup>50</sup>Disponível em [https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/02/16/internas\\_economia,1122167/quase-metade-dos-lares-brasileiros-sao-sustentados-por-mulheres.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/02/16/internas_economia,1122167/quase-metade-dos-lares-brasileiros-sao-sustentados-por-mulheres.shtml). Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

em especializações, em mestrados e doutorados, já que o salário não é tão alto e tudo referente ao financeiro recai sobre essas pessoas.

**QUADRO 33 – Responsabilidade pelo Sustento da família- Líderes Religiosos**

QUANTO AO SUSTENTO DA FAMÍLIA	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
É o(a) principal responsável	6	55%
Apenas ajuda	3	27%
Responsabiliza-se apenas pelo próprio	1	9%
É o(a) único(a) responsável	1	9%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores.

No tocante ao sustento da família, 6 pessoas, ou 55% do total, afirmaram ser os principais responsáveis pelo sustento; 3 deles, ou seja, 27%, apenas ajudam no sustento; 1 deles responsabiliza-se apenas pelo próprio sustento; e outro declarou ser o único responsável.

O número de pessoas que são as principais responsáveis pelo sustento é alto, o que talvez não lhes permitam uma vida mais tranquila, já que no quadro anterior, constatou-se que a maioria ganha entre 2 e abaixo de 3 salários mínimos.

**QUADRO 34 – Número de dependentes financeiro - Professores**

QUANTOS DEPENDEM FINANCEIRAMENTE DO(A) ENTREVISTADO(A)	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
2 pessoas	17	46%
Somente o(a) entrevistado(a)	8	22%
1 pessoa	8	22%
Entre 3 e 4 pessoas	4	11%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

Sobre quantas pessoas dependem financeiramente dos entrevistados 17 deles, ou 46% do total, declararam ser 2 pessoas; 8 (22%) afirmaram ser os únicos dependentes; outros 8 declararam depender deles somente 1 pessoa; e 11% dos entrevistados afirmaram que deles dependem entre 3 e 4 pessoas.

Considerando o ganho salarial dos professores participantes da pesquisa apresentado no quadro 20, o salário que ganham fica aquém do necessário para sustentar mais duas pessoas e ele próprio, o que certamente influenciará na qualidade de vida dessas pessoas, na questão da moradia, na formação inicial e continuada.



A questão se complica mais quando o docente afirma ter de 3 a 4 dependentes. O ganho salarial que alguns possuem dá apenas para manter o básico para sobreviver. De acordo com o IBGE, famílias que possuem renda entre quatro e dez salários mínimos pertencem à Classe C. Assim sendo, uma casa que se mantém com uma renda de R\$ 4.180 a R\$ 10.450 está muito longe de fazer parte da elite econômica do país. Em uma residência com duas pessoas, a renda de R\$ 5 mil significa uma vida de classe média.

Conforme o Dieese, o salário ideal de cada trabalhador e que realmente cumpra os direitos básicos garantidos pela CF/88 deveria ser de 5.421,84, considerando os quesitos moradia, alimentação, higiene, transporte e lazer. Entretanto, a média do trabalhador brasileiro é de R\$ 2.543, segundo apuração realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua).

O Dieese, além do cálculo médio, aponta também que as diferenças regionais do custo de vida também podem interferir no valor necessário para uma qualidade de vida razoável. No Brasil, por exemplo, o dinheiro que se gasta comparando uma cidade a outra pode ser até de 14% maior. Nas capitais, o custo de vida, valor de aluguel, da casa própria, costumam ser bem mais caros que em outras cidade em comparação com o de pequenos municípios.

**QUADRO 35 – Número de dependentes- Líderes Religiosos**

<b>QUANTOS DEPENDEM FINANCEIRAMENTE DO(A) ENTREVISTADO(A)</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% DE PARTICIPAÇÃO</b>
Entre 3 e 4 pessoas	6	55%
2 pessoas	2	18%
Somente o(a) entrevistado(a)	2	18%
1 pessoa	1	9%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

Sobre o número de dependentes de cada líder religioso, tem-se o seguinte: 6 participantes, ou 55% do total, possuem entre 3 e 4 pessoas que dependem deles; 2 pessoas, ou seja, 18% do total, têm duas pessoas como dependentes outros 2 entrevistados não possuem dependente deles; e 1 possui um pessoa como dependente.

Quanto ao número de pessoas dependentes dos entrevistados, comparando o salário que ganham (quadro 35) com o quantitativo de pessoas que são dependentes deles (quadro 36), é um pouco alto, o que nos permite afirmar que não possuem uma situação econômica tão confortável.

Em 2010, o rendimento médio mensal de todos os trabalhos das pessoas ocupadas com rendimento de trabalho foi de R\$ 1.345, contra R\$ 1.275 em 2000, um ganho real de 5,5%. Enquanto o rendimento médio real dos homens passou de R\$ 1.450 para R\$ 1.510, de 2000 para 2010, o das mulheres foi de R\$ 982 para R\$ 1.115. O ganho real foi de 13,5% para as mulheres e 4,1% para os homens. A mulher passou a ganhar 73,8% do rendimento médio de trabalho do homem; em 2000, esse percentual era 67,7%. As pessoas que ganhavam mais de 20 salários mínimos de rendimento mensal de todos os trabalhos representaram 0,9% da população ocupada do país, em 2010, enquanto a parcela das sem rendimento foi de 6,6% e a das com remuneração até um salário mínimo, 32,7%. (IBGE, 2010)

O rendimento das mulheres em relação ao rendimento dos homens é bem menor, entretanto, a maioria dos lares brasileiros é chefiada por mulheres, dados também constatados pelo IBGE.

**QUADRO 36 – Participa de alguma entidade ou associação - Professores**

ENTIDADE/ASSOCIAÇÃO DE QUE PARTICIPA	QUANTIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Outras entidades/associações	16	43%
Associação ou grupo religioso	10	27%
Sindicato/Associação de professores	5	14%
Movimentos sociais	3	8%
Sindicato de trabalhadores ou patronal	2	5%
Associação de pais e mestres	1	3%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo C construído pelos autores

De um grupo de 37 professores, 16 pessoas, ou 43% dos participantes, fazem parte de outras entidades e associações; 10 deles (27%) participam de algum grupo religioso; 5 professores (14%) participam de Sindicato/Associação de professores; 3 (8%) estão inseridos em Movimentos Sociais; 2 participam de Sindicato de Trabalhadores ou Patronal; e 1 participa da Associação de Pais e Mestres.

A partir dos dados apontados acima, conclui-se que os 37 informantes participam de algum tipo de entidade ou associação, o que é um dado positivo, posto que a participação em movimentos sociais contribui para modificar o olhar docente em relação à educação e à sua formação pessoal, visto que participam ativamente das decisões políticas. Além disso, a participação em movimento social, popular ou sindical corrobora na constituição da identidade política docente. No caso dos movimentos sindicais, por exemplo, por meio da organização de mobilizações em defesa de uma escola pública de qualidade social e na luta pelos direitos dos trabalhadores da educação, a formação política desses profissionais vem se modificando a cada dia.

A escola de qualidade social é bem diferente da escola defendida pelo movimento neoliberal, onde o ser humano é visto como mercadoria e a culpa pelo sucesso ou insucesso profissional é imputada ao próprio sujeito.

A escola de qualidade social foge dessa ideia gerencialista, cujo foco está na produtividade e profissionalidade técnica, em que os professores não podem exigir respeito, a não ser que tenham consigo um desempenho de excelência dos alunos nas notas das avaliações institucionalizadas pelo Estado. Enfim, a escola de qualidade social é aquela que está voltada para uma série de elementos

e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagem significativa e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, 225).

Com esse olhar de qualidade social em relação à escola, pode-se mudar o olhar em relação à educação para que esse não valorize somente a cultura da performatividade.

Chamo a atenção aqui para o número de pessoas que participam de alguma associação religiosa, 10 pessoas no total. O fato de estarem inseridos nessas associações e, dependendo da forma como essas concebem as finalidades e o papel da escola na atualidade, podem interferir na construção da identidade docente. Segundo Nóvoa (2000, p. 16) “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” Desse modo, o aspecto político é um fator e faz parte da construção identitárias, posto que é construída e reconstruída cotidianamente, é dialética, contínua e contraditória dentro da realidade da qual fazemos parte. Considerando essa assertiva, há no grupo de participantes docentes um processo de construção permanente de pertencimento, o qual emerge não apenas no âmbito do discurso, mas também nas ações e em suas práticas.

#### **QUADRO 37 – Participa de alguma entidade ou associação- Líderes Religiosos**

<b>ENTIDADE/ASSOCIAÇÃO DE QUE PARTICIPA</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% DE PARTICIPAÇÃO</b>
Associação ou grupo social	6	55%
Associação ou grupo religioso	4	36%
Movimentos sociais	1	9%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”. Elaborado pela pesquisadora dessa tese Almeida 2022/ 2023. Questionário para professores – eixo D construído pelos autores

Sobre a participação em alguma entidade ou associação, todos eles afirmaram participar de alguma forma: 6 deles, ou 55% do grupo, afirmaram participar de Associação ou grupo social; 4, ou 36% do total, disseram participar de Associação ou grupo religioso; e apenas 1 afirmou participar de movimento sociais.

A participação dessas pessoas nesses tipos de movimento, assim como a dos professores, corrobora no sentido de modificar as várias concepções construídas pela Igreja, principalmente a Católica, no decorrer do tempo. O envolvimento dessas pessoas vai gerando as contradições, as quais vão gerando as mudanças e novamente mais mudanças, prova disso é o surgimento do Cristianismo Social que

ganhou corpo nas pastorais operárias e em organizações políticas e humanitárias, inicialmente influenciadas pelos humanistas franceses, como padre Lebreton, Chardin, De Lubac, dentre outros. Porém, no decorrer das décadas de 50 e 60, leigos passam a se comprometer com trabalhos sociais, que, posteriormente tomariam uma outra feição, vinculada às lutas políticas de cunho socialista. Começava a surgir o alicerce para a Teologia da Libertação. (NETO, 2007, p.12)

Entre 1962 e 1965, com o objetivo de se adequar ao momento político e buscando manter o controle sobre suas bases, convocou o Concílio do Vaticano II, sob o papado de João XXIII, que visou abrir mais espaço para que não só católicos, mas religiosos de forma geral pudessem discutir e orientar-se politicamente nesse sentido. Tem início então a elaboração de uma teologia vinculada às lutas sociais, a Teologia da libertação<sup>51</sup>. Esse Concílio abriu espaço para discussões e orientações políticas da Igreja, no qual religiosos, não só católicos, começam a elaborar uma teologia vinculada às lutas sociais.

Essa “politização à esquerda de parcelas da população e a abertura da Igreja Católica para as políticas sociais, resultado do mencionado Concílio, propiciaram um clima político que resultará no engajamento de diversos setores religiosos com políticas de esquerda.” (NETO, 2007,p.12).

Após apresentar e discutir sobre as dimensões sociais, culturais e econômicas dos dois grupos pesquisados (professores dos anos iniciais e líderes religiosos), passamos a discutir agora outros aspectos concernentes às opiniões dos grupos sobre finalidades educativas da escola, escola boa, o que a escola deve ou não ensinar e outros).

---

<sup>51</sup> A Teologia da Libertação, um movimento religioso muito vinculado às lutas populares e que buscou, nas análises socialistas, especialmente no marxismo, o escopo material para as suas análises sociais e econômicas. Esse movimento ganhou força nas organizações populares do campo e esteve na origem do mais importante movimento social do Brasil nos últimos vinte anos: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). MENEZES NETO, A. J.. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Caderno CRH, v. 20, n. Cad. CRH, 2007 20(50), maio 2007.

**QUADRO 38 – Finalidades Educativas consideradas mais importantes - Professores**

QUAL FINALIDADE DA ESCOLA VOCÊ CONSIDERA MAIS IMPORTANTE?	1ª ESCOLHA		2ª ESCOLHA		3ª ESCOLHA	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Preparar para o mercado de trabalho	9	24%	0	0%	2	5%
Preparar para ter um bom emprego	0	0%	0	0%	0	0%
Formar um cidadão consciente e crítico	20	54%	11	30%	0	0%
Preparar os alunos para viver bem com os outros	1	3%	5	14%	3	8%
Preparar para o ingresso no ensino superior / universidade/faculdade	0	0%	7	19%	4	11%
Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	1	3%	6	16%	9	24%
Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)	2	5%	3	8%	13	35%
Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática	0	0%	0	0%	0	0%
Outros	0	0%	0	0%	0	0%
Não responderam	4	11%	5	14%	6	16%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário para professores – eixo C /construído pelos autores

O quadro 38 apresenta as porcentagens das respostas escolhidas pelos professores dos anos iniciais sobre a finalidades educativas escolares que consideram mais importantes. Para tanto, os professores puderam escolher entre 9 opções, as três mais importantes por ordem de classificação (primeira, segunda e terceira mais importantes)

Como primeira opção, foi escolhida a alternativa “Formar um cidadão crítico e consciente”, apontada por 20 professores, ou seja, 54% do total. A segunda alternativa mais escolhida foi “Formar um cidadão crítico e consciente”, 11 pessoas ou 30% dos participantes; e a terceira foi “Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc)”, escolhida por 13 professores ou 35% do grupo. As opções “Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática” e outros não foram colocadas por nenhum dos participantes.

A primeira opção escolhida pelos professores dos anos iniciais sobre a principal finalidade educativa da escola foi a mesma escolhida pelos líderes religiosos, 20 dos professores entrevistados, ou seja, 54% do total focaram nessa opção. Conquanto a maioria tenha optado pela alternativa de formar um cidadão crítico e consciente, é necessário refletir sobre o significado de crítico e consciente existente na concepção desses professores, já que podem estar arraigadas aos sentidos adquiridos em um outro momento histórico desses sujeitos, já que a maioria dos participantes estão na faixa etária acima dos 41 anos (Ver quadro 24), o que nos leva a crer que estudaram em uma escola calcada no modelo tradicional e neoliberal de educação.

Além disso a própria CF de 1988 traz em seu art. 1º

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel de Estados Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos

(...)

II- a cidadania

III- a dignidade da pessoa humana

IV- os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (...)

Sendo uma das finalidades, o exercício da cidadania, há uma possibilidade de que alguns membros dos grupos pesquisados introjetem essa ideia, sem que façam uma reflexão mais densa sobre. Nesse sentido, Ferdinand Lassalle nos adverte sobre qual o verdadeiro sentido da Constituição. Sobre isso diz:

Qual é a verdadeira essência de uma Constituição? Em todos os lugares e a toda hora, à tarde, pela manhã e a noite, estamos ouvindo falar de Constituição e de seus problemas constitucionais. Na imprensa, nos clubes, nos cafés e nos restaurantes, é este o assunto obrigatório de todas as conversas. E, apesar disso, ou por isso mesmo, formulada em termos precisos esta pergunta: qual será a verdadeira essência, o verdadeiro conceito de uma Constituição?, estou certo de que, entre essas milhares de pessoas que falam da mesma, existem muito poucos que possam dar-nos uma resposta satisfatória (LASSALLE, 1980, p.9).

Sendo assim, é preciso pensar, até que ponto as respostas dos participantes da pesquisa foram dadas de forma reflexiva ou apenas embasadas naquilo que rege a Constituição.

É preciso considerar também que o fato de que nem todos eles fazem uso de algum tipo de rede social (Quadro 28) ou não participar de alguma entidade ou movimento social (Quadro 37) pode gerar-nos um processo crítico-reflexivo que vai ao encontro da escola cujas finalidades educativas sejam de cunho realmente emancipatório uma vez que a identidade (...) é movida nas tensões, nas contradições e interações entre o sujeito e o meio, o qual é social e político, passando pelas questões pessoais e profissionais, sendo um movimento constante e atemporal” (DINIZ; ROCHA, 2015, p. 129).

Da mesma forma que as redes sociais podem corroborar para gerar um processo crítico reflexivo nos participantes da pesquisa, podem também exercer influência negativa, uma vez que, anteriormente, os seres humanos não tinham tanta informação, a um alcance tão célere, nem havia uma interconexão tão ampla entre os povos. É um ponto positivo, no entanto, há de se tomar um cuidado a mais já que a polarização e a incapacidade de ouvir o ponto de vista do nosso interlocutor, têm levado um estado em que a opinião pública não se forma, mas se deforma (QUIRÓS, 2017).

Ao não mais se acreditar na existência da verdade ou algo próximo a ela, quando o que o que vale é acreditar na sua própria verdade, parece que essa está deixando de fazer parte da vida social, o que gera reações inquietantes. No contexto político, houve o enfraquecimento da noção e do valor da verdade tornou-se perigo para a sociedade, o que aponta para o aumento da intolerância e para o estímulo ao totalitarismo. A pós-verdade pode custar um preço muito alto (MEDEIROS, 2017).

Se a perspectiva adotada pelos professores é a perspectiva da escola como emancipatória, que visa ao desenvolvimento da liberdade, autonomia, à formação de sujeitos reflexivos e éticos, capazes de se posicionar de modo crítico e criativo na vida social; e à formação da consciência crítica, desvirtua, de certa forma, da concepção neoliberal de educação, já que, conforme preleciona Laval (2004), numa concepção neoliberal, a educação é tida como lugar de preparação para o mercado de trabalho como um bem fundamentalmente privado e cujo valor está vinculado à questão econômica.

Nessa perspectiva, o sucesso ou não do sujeito, no âmbito escolar, representa seu passaporte para a prosperidade social e profissional, posto que depende dos seus resultados quantitativos. Quanto à terceira opção mais escolhida, que é “Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)”, novamente retomo a ideia de um ensino tradicional focado no processo de memorização de conteúdos, sem quaisquer cuidados com uma educação verdadeiramente emancipadora.

Destaca-se, ainda, nessa análise, que as percepções apresentadas pelos professores podem estar vinculadas à identidade que construíram de si mesmos no decorrer de sua atuação docente, uma vez que carregam valores e saberes adquiridos quando ainda cursavam o Ensino Básico. É fato que esse mesmo professor constrói e reconstrói sua identidade, cotidianamente, por meio das interações nos diferentes contextos de cada instituição, em cada local onde trabalhou, num processo dialético contínuo, histórico e social.

O professor, sendo um sujeito social, ao mesmo tempo que influencia, é também influenciado em sua forma de pensar e de agir, posto que incorpora saberes de outros colegas, de outros profissionais, de outros alunos. Enfim, a construção identitária é cotidianamente perpassada pelo processo de ressignificação de conceitos, bem como de “teorias e práticas docentes e sociais e, a partir das relações sociais na interação com o meio, o indivíduo internaliza, se apropria e a refaz com as histórias e experiências pessoais e profissionais compartilhadas com o outro.” (LIMA, *et al*, 2017, p. 327,328)

Sobre a segunda opção escolhida pelo grupo, “Preparar para o mercado de trabalho”, faz jus ao modelo neoliberal de educação. É interessante salientar que o grupo pesquisado, ao colocar esse aspecto como um dos mais relevantes, aponta uma contradição, já que não só os alunos são preparados para isso, como eles também, uma vez que estão inseridos nesse processo de coisificação do trabalho humano.

Ao defenderem essa alternativa estão indo de encontro em relação a si próprios, pois, quanto mais disseminam essa visão, mais se distanciam da perspectiva de escola como o locus do desenvolvimento humano emancipatório em que devem ser desenvolvidos valores humanos, sociais e éticos, tais como autonomia, liberdade, senso crítico, solidariedade, e da educação omnilateral, a qual abarca os aspectos físico, cognitivo, afetivo, social, moral e também estético.

**QUADRO 39 – Finalidades Educativas consideradas mais importantes- Líderes Religiosos**

QUAL FINALIDADE DA ESCOLA VOCÊ CONSIDERA MAIS IMPORTANTE?	1ª ESCOLHA		2ª ESCOLHA		3ª ESCOLHA	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Preparar para o mercado de trabalho	3	27%	0	0%	0	0%
Preparar para ter um bom emprego	0	0%	0	0%	0	0%
Formar um cidadão consciente e crítico	6	55%	2	18%	0	0%
Preparar os alunos para viver bem com os outros	1	9%	0	0%	0	0%
Preparar para o ingresso no ensino superior / universidade/faculdade	0	0%	2	18%	1	9%
Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	1	9%	5	45%	1	9%
Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)	0	0%	0	0%	5	45%
Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática	0	0%	0	0%	2	18%
Outros	0	0%	0	0%	0	0%
Não responderam	0	0%	2	18%	2	18%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário para Líderes Religiosos – eixo D construído pelos autores

O quadro 39 apresenta, respectivamente, o quantitativo de respostas escolhidas pelos líderes religiosos dos quatro municípios sobre finalidades educativas escolares que consideram mais importantes, bem como as porcentagens obtidas a partir das respostas. Para tanto, os líderes puderam escolher entre 10 opções, as três mais importantes por ordem de classificação (primeira, segunda e terceira mais importantes).

Analisando o quadro acima, percebe-se que, de um grupo de 11 líderes, 6 deles, ou seja, 55%, considerando os quatro municípios pesquisados, veem como primeira finalidade



da escola “Formar um cidadão crítico e consciente. Em segundo lugar, dos 11 pesquisados, 3 pessoas, ou 27% do total, optaram por “Preparar para o mercado de trabalho”.

Quanto à terceira opção mais votada pelos líderes religiosos, duas obtiveram o mesmo quantitativo de escolhidos: 1 pessoa escolheu a opção “Preparar os alunos para viver bem com os outros” e o mesmo quantitativo se aplica à opção “Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres”.

Em relação a essas escolhas, é preciso pensar novamente sobre a concepção neoliberal de educação. É interessante salientar aqui a predominância da opção “Formar um cidadão crítico e consciente”, principalmente, em se tratando do grupo dos líderes religiosos, uma vez que, no decorrer da história de formação desses grupos, a questão da formação dos valores morais sempre impregnou esse espaço, tanto que os próprios portugueses, ao aportarem no Brasil, trouxeram consigo o modelo civilizatório europeu, dentro do qual a religião católica era a predominante. Entretanto, é preciso pensar que tipo de criticidade e consciência esses líderes tomam para si. É a crítica contra ou em prol do sistema? É uma consciência que visa à manutenção ou à luta por mudanças?

A escolha dessa resposta como primeira opção pode ser um indicador de que alguma mudança está ocorrendo, uma vez que dois dos entrevistados são professores universitários sendo eles, um padre e um líder mórmon.

Em segundo lugar, ainda na primeira opção, veio a questão da preparação para o trabalho que condiz com o modelo neoliberal de educação, em que ela tem sido “cotidianamente tratada como objeto subordinado aos interesses do capital, e isso faz emergir dois caminhos divergentes: o caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora.” (FRIGOTTO, 1995, p.32).

Entretanto, por estar em segundo lugar, pode representar um indicador de que, embora esse modelo de educação se faça presente nos documentos oficiais, nos currículos escolares e outros, não atingiram totalmente o objetivo proposto, o que denota que a pedagogia da emancipação está se sobrepondo, de alguma forma, à pedagogia da subordinação. Pode representar, de certo modo, uma tomada de consciência da liderança de forma que a exerçam buscando não agir apenas em meio à subjetividade no sentido de desvencilhar o olhar do povo da realidade, mas serem líderes realmente ativos na prática.

Referente à segunda opção escolhida pelos líderes, 5 deles, ou 45% do total pesquisado, optaram pela alternativa “Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora

de seus deveres”, o que traz à baila a ideia de que a escola deve promover a formação de valores morais, transmitir princípios morais para formação do caráter, balizados na tradição e na ordem social estabelecida; de exercer controle moral na sociedade; lugar de controle para coibir as más inclinações das pessoas; escola para regulação social.

É um modelo conservador de escola que visa à preservação de valores morais, a fim de que a pessoa possa se integrar à sociedade, aprender de maneira que as finalidades educativas escolares sejam a aprendizagem de comportamentos sociais e morais vigentes na sociedade, não se tornando, desse modo, um sujeito crítico e consciente. As escolas militarizadas fazem parte desse contexto.

O modelo de escola capitalista possui muitas contradições sociais e culturais. Uma delas é o fato de apresentar-se como um modelo de formação humana a partir de critérios econômicos, mas sob um discurso que expressa uma concepção de formação para a cidadania, de um indivíduo com autonomia e capacidade criativa, livre e capaz de fazer as melhores escolhas para a vida individual e para a sociedade. Trata-se de um discurso produzido para legitimar a formação de seres adaptados ao mercado e mantê-los sob o controle do capital, processo que, por sua vez, recorre a diversas estratégias para a produção dos tipos humanos para o trabalho.

Nesse cenário, a educação, bem como as finalidades a que se propõe são naturalizadas eficazmente no trabalho, na eficiência e na produtividade econômica, além da docilidade político-ideológica.

A escola ao ocupar uma posição cada vez mais central, orgânica e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna, abalizada pela ideologia desse mesmo sistema econômico, “cria profissionais para as competências exigidas por esse mesmo sistema, em uma cadeia de retroalimentação” (ALVES, 2020, p. 25).

A terceira opção mais escolhida foi a de “Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)”. Aqui, o grupo pesquisado vê como principal finalidade educativa a capacidade para declarar conhecimentos memorizados sem qualquer tipo de reflexão.

É necessária a realização da atividade de estudo, uma vez que essa permite à criança a possibilidade de compreensão sobre a gênese do conhecimento e de fazer transformações nos objetos, os quais são mistérios para que os sujeitos possam remodelar e recriar as propriedades essenciais dos objetos que são transformadas em conceitos. A atividade de estudo tem como foco fazer com que o aluno domine os modos de ação e os

fundamentos teóricos abalizadores dos modos de ação, isso é, o domínio dos princípios de ação.

Enfim, quando trabalhamos com a atividade de estudo, o caráter dicotômico existente entre conhecimento teórico e a prática é apagado, posto que, quando tomam posse das formulações conceituais, as crianças compreendem quais são as qualidades essenciais dos objetos, e são justamente essas qualidades essenciais que darão à criança a possibilidade de buscar as soluções das tarefas práticas (*Ibid*, 2018).

**QUADRO 40 – Cumprimento da finalidade educativa escolhida na questão anterior – Professores**

Pergunta: <b>As escolas estão cumprindo a finalidade que você escolheu na questão anterior.</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>NÃO RESPONDERAM</b>
	14 (38%)	2 (5%)	20 (54%)	1 (3%)

Fonte: Questionário para professores – eixo C /construído pelos autores

O quadro 40 apresenta o cálculo das porcentagens obtidas a partir das respostas dos professores. Os participantes nessa questão tiveram de escolher uma entre as três opções apresentadas, sendo elas (Sim, Não, Em parte).

Dos 37 professores que participaram da pesquisa, 20 deles, ou seja, 54%, afirmaram que a escola cumpre essa finalidade em parte 14, ou 38% dos respondentes, afirmaram que sim; 2 pessoas, ou 5% do total, responderam que não; e 1 participante não respondeu.

A maioria do grupo pesquisado, 20 pessoas (54%), afirmou que a escola está cumprindo o seu papel em parte, o que vai ao encontro da primeira opção também escolhida pelos líderes religiosos.

É um resultado que chama bastante a atenção e que talvez corrobore para realmente fazermos uma reflexão maior, uma vez que a escola é o lócus do trabalho dessas pessoas, ou seja, eles vivenciam cotidianamente tudo o que é feito e realizado naquele espaço, diferentemente dos líderes religiosos. Sendo assim há de se pensar o motivo de isso estar ocorrendo e esse fato nos remete a seguinte reflexão? Será que os professores têm consciência de toda essa estrutura imposta pelo sistema neoliberal ao qual estamos todos imersos, que repercutem nas políticas educacionais, currículo, etc?

A instituição escola tem sido usada de várias formas para a implementação dos princípios neoliberais, sob o comando dos OIs. Inicialmente, aproveitaram-se da pobreza dos países devastados pela guerra para conceder-lhes empréstimo, principalmente o BM e o FMI. Com o processo de globalização econômica, passaram também a implementar sua infraestrutura e a impor políticas de controle nas políticas econômicas e sociais desses países,

o que gerou um processo de internacionalização da educação, isso significa que a escola ficou à mercê dos ditames dos OIs, devendo seguir à risca o modelo e as expectativas supranacionais por eles delineadas, “ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.” (LIBÂNEO, 2016, p. 7).

Essa forma de atuar corrobora um direcionamento das finalidades da escola não no sentido de atender às verdadeiras demandas da escola e dos sujeitos inseridos nela, e que a teoria histórico-cultural delineia e aponta caminhos muitíssimo bem.

A segunda opção escolhida pelos participantes da pesquisa foi “Sim”. Logo, 14 pessoas, ou 38%, concordam que a escola está cumprindo a finalidade escolhida por elas. É um quantitativo representativo e nos chama a atenção para a forma como esse grupo concebe como finalidade da escola, uma vez que há um dissenso sobre e, certamente, isso interfere, de algum modo, na concepção desses sujeitos. É necessário pensar sobre o que significa para esses sujeitos um cidadão crítico e reflexivo e também o ensino para o mercado de trabalho (segunda opção escolhida pelo grupo).

É sabido que na atualidade, em vez de uma escola voltada ao ensino de conhecimentos significativos, os quais promovam e ampliem os processos psíquicos superiores, ajudando a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento, existe, sim, uma escola cujo foco está em adquirir conhecimentos práticos, desenvolver habilidades e formas de fazer, visionando sempre a empregabilidade precária para aqueles cuja sobrevivência depende exclusivamente do trabalho (LIBÂNEO, 2016).

Sobre a terceira opção, o “Não”, 2 participantes optaram por ela, o que pode denotar maior entendimento a respeito das finalidades educativas escolares ou o processo inverso, ou seja, pouco conhecimento sobre.

**QUADRO 41 – Cumprimento da finalidade escolhida na questão anterior – Líderes Religiosos.**

Pergunta: As escolas estão cumprindo a finalidade que você escolheu na questão anterior.	SIM	NÃO	EM PARTE
	2 (18%)	4(36%)	5 (45%)

Fonte: Questionário para Líderes Religiosos – eixo D construído pelos autores

O quadro 41 apresenta, respectivamente, as respostas escolhidas pelos líderes religiosos sobre se a escola está cumprindo seu papel, bem como as porcentagens obtidas a partir das respostas. Os participantes nessa questão tiveram de escolher uma entre as três opções apresentadas, sendo elas: Sim, Não, Em parte.

Considerando a resposta dos líderes religiosos a respeito de a escola estar cumprindo a finalidade escolhida por eles como primeira opção, 5 deles, ou seja, 45% do total, afirmaram que a escola está cumprindo a finalidade escolhida em parte; 4 participantes, ou 36% do total, afirmaram que não; e apenas 2 participantes, ou 18% do total, concordaram que sim.

As respostas obtidas nesse tópico denotam certa insatisfação dos entrevistados em relação à finalidade que consideraram em primeiro lugar. Libâneo (2011) afirma que muitos dos dilemas referentes aos objetivos e às formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação, justamente pelo fato de muitas das práticas educativas adotadas estarem vinculadas “a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional.” (p.3).

E ainda complementa afirmando que isso ocorre também em relação às práticas, já que são uma constante os embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação quanto aos objetivos da escola, a forma e a gestão sobre as quais está organizada que vai incidir no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, muitas dessas contradições, “na área da educação acerca dos objetivos e funções da escola, explicam-se, em boa parte, pela existência de significados muito difusos de ‘qualidade de ensino’ nos meios institucional e acadêmico, incluindo diferentes posições no campo progressista” (LIBÂNEO, 2011, p. 3).

Em segundo lugar, ficou o grupo que acredita que a escola não está cumprindo a finalidade escolhida. Se a escola não está cumprindo essa finalidade, é necessário repensar sobre seu papel, sobre as ideologias implícitas e explícitas que a direcionam, a quem realmente ela busca atender.

Somente duas pessoas concordaram que a escola está cumprindo a finalidade escolhida por eles, o que traz à baila certa preocupação e nos remete à pergunta “Para quem estão servindo as escolas?” Libâneo (2011) ressalta que, no contexto brasileiro, podemos verificar várias respostas para essa pergunta, o que já denota um total dissenso.

entre pesquisadores educacionais, funcionários de órgãos públicos e militantes de associações científicas e profissionais acerca dos objetivos e formas de funcionamento da escola pública. Presume-se que esse dissenso repercute em distintos significados de qualidade de ensino, contribuindo para a debilidade das políticas públicas para a escola (p.4).

O autor afirma, ainda, ser possível identificar haver, ao menos nos currículos oficiais de políticas e diretrizes voltadas para a educação, três orientações quanto às finalidades e formas de funcionamento da escola, sendo elas: a orientação dos organismos multilaterais, a orientação das Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do

conhecimento sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas. É nessa última que precisam estar vinculadas as finalidades educativas da escola, posto que assegura a todos os estudantes condições para que possam se apropriar dos saberes produzidos historicamente, já que essa apropriação lhes permitirá alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Entretanto, ao se buscar essa finalidade como primordial às escolas, há a necessidade de mudar as relações pedagógicas no sentido de visarem não somente à conquista do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades intelectuais, mas também à formação da personalidade pelos alunos (Ibid,2011).

### 3.4.2 Sobre o que é uma escola boa – Professores dos anos iniciais

O quadro 42 apresenta, respectivamente, o quantitativo de respostas escolhidas pelos professores dos anos iniciais sobre o que é uma boa escola, bem como as porcentagens obtidas a partir das respostas.

Os participantes nessa questão também puderam escolher 1 entre 9 alternativas apresentadas. Entretanto, como alguns deixaram de responder, criei uma décima opção (sem resposta).

**QUADRO 42 – Sobre “O que é uma escola boa?”- Professores**

RESPOSTAS	1ª ESCOLHA N (%)	2ª ESCOLHA N (%)	3ª ESCOLHA N (%)
a) Ensinar bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno	22 (59%)	0	0
b) Permite que os alunos permaneçam nela o dia todo, facilitando a vida dos pais	0	0	0
c) Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos	10 (27%)	24 (65%)	1 (3%)
d) Ensina princípios morais voltados para formar a conduta individual dos alunos sem se preocupar com os interesses coletivos	1 (3%)	0	1 (3%)
e) Ensina bem as matérias escolares, mas passa, também, princípios religiosos	0	2 (5%)	4 (11%)
f) Prepara bem para o ingresso no ensino superior		5 (14%)	5 (14%)
g) Ensina bem as matérias escolares, mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados	1 (3%)	1 (3%)	3 (8%)
h) Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro	0	0	4 (11%)
i) Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias	0	0	11 (30%)
j) Sem resposta	3 (8%)	5 (14%)	8 (22%)
Total	37	37	37

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio de questionários

O quadro acima apresenta as opções dos professores dos anos iniciais a respeito do que seja uma escola boa. O grupo pôde optar por três alternativas (1ª, 2ª e 3ª opções). Dos 37 professores pesquisados, 22 deles, ou seja, 59% dos respondentes, escolheram como primeira opção que a escola boa é aquela que “Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno”; 24 professores, ou 65% do grupo, escolheram a segunda opção que é “Ensinar princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos”. Como terceira opção, elegeram “Ensinar conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias”.

Como numa análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético, tudo deve ser considerado, inclusive as respostas não dadas, vamos também considerar, no decorrer de nossas discussões, as respostas menos escolhidas e aquelas que não foram dadas.

Vinte e dois professores enfatizam que a escola boa é aquela que ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos dos alunos. Quando colocam como escola boa aquela que, em primeiro lugar, deve estar focada no ensino do conteúdo escolar, apresentam uma contradição com o que escolheram como principal finalidade da escola a de formar um cidadão crítico e reflexivo. Não há como concretizar essa finalidade colocando como principal característica da escola boa aquela que visa, em primeiro plano, ao ensino das disciplinas.

Quanto à segunda opção escolhida pelo grupo, de que a escola boa é “Aquele que ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos”, ocorre também um processo contraditório, posto que uma escola, nessa perspectiva, desvirtua-se da ideia das finalidades educativas propostas pela visão de educação como o local da emancipação, da liberdade de sermos quem nós somos. Com isso, não quero afirmar que a escola não deva ensinar valores morais, ela precisa fazê-lo, sim, porém, não impondo regras que atendem somente a uma parte da população, valores morais que não tenham dois pesos e duas medidas e que não disseminem o preconceito.

Ao conceberem como escola boa aquela que ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos, é preciso pensar que esses valores são produtos histórico-culturais que, de algum modo, sempre estiveram presentes nas diferentes civilizações humanas, justificando e orientando as ações dos seus respectivos atores sociais, o que nos permite afirmar a dificuldade em saber que concepções valorativas a respeito de princípios morais possuem esses entrevistados. Em consonância com Basso (2006), uma crise quanto aos valores certamente refletirá na

educação, visto que o trabalho educativo sempre estará pautado em valores, mesmo que de forma implícita.

Basso (2006, p. 57) afirma que “estamos experimentando crises valorativas que atingem todos os âmbitos da sociedade, mais sensivelmente a família, seja como valor, seja como organização mais antiga da humanidade”.

Em decorrência dessa instabilidade e insegurança, recorre-se às reflexões de La Taille e Menin (2009) quando discorrem sobre duas tendências sobre valores. A primeira diz respeito a uma progressiva falência dos valores morais, no sentido de que possam até ser extintos, é o que os autores nomeiam de crise de valores. A segunda proposta, intitulada “Valores em crise, já não demonstra ou prevê o desaparecimento ou a não existência dos valores morais, mas uma transformação ou rearranjo daqueles valores ditos tradicionais. É nessa última em que me apegue, uma vez que a escola, instituição que possui uma dimensão educativa, pode ser o locus essencial na luta por transformação, preservação, e socialização dos valores, das normas e atitudes consideradas importantes para uma convivência harmoniosa em sociedade.

Tentando arrancar dessa unidade de análise que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade, o que vai ao encontro das ideias de Vigotski (2001, p. 8), quando afirma que essa unidade de significado pode se fazer presente no aspecto interno da palavra que na verdade é o pensamento.

Considerando o contexto social e cultural em que esses indivíduos se desenvolveram e a própria história da educação e tudo o que temos presenciado hoje nesse cenário, afirma-se serem valores que visam a atender uma sociedade competitiva voltada para o individualismo e o consumo, na qual o êxito pessoal representa a melhor forma para o alcance de uma falseada felicidade.

Dos 37 professores dos anos iniciais, 11 deles, ou seja, 30% dos entrevistados, colocaram como terceira opção que a boa escola deve ensinar conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias.

Essa escolha traz um dado relevante, pois demonstra, mesmo de forma incipiente, que a questão da religiosidade vinculada ao contexto educacional pode estar mudando em alguns docentes. Entretanto, é sabido também que muitos professores sentem certa dificuldade em trabalhar com tantas questões que envolvem, ao mesmo tempo, além do conteúdo científico, também conteúdos de ordem pessoal e cultural.



O silêncio também pode produzir uma realidade aparente, e como tal tem seu significado. Sendo assim, dos 37 professores pesquisados, 3 deles, ou 8%, não responderam a primeira opção; 5 (14%) não responderam a segunda opção; e 8 (22%) optaram por não responder à terceira opção.

É um dado importante que denota certa indefinição docente acerca do que vem a ser uma escola boa, consequentemente, não sabem a quem a escola serve ou está servindo, leva-nos ao encontro de Esquivel, R; Jean, V . et Lenoir (2013), ao afirmarem que são muitas as formas de olhar e abarcar os significados e as concepções sobre as finalidades educativas da escola, como esta deve funcionar, que objetivos ela deve abarcar. E, embora o estabelecimento de finalidades da educação torne-se essencial no contexto neoliberal, é de suma importância reconhecer quão complexo é esse processo e ainda que há dissenso considerável nos meios político, acadêmico, educacional, sindical, empresarial, quanto à significação e à função atribuídas a essas finalidades.

**QUADRO 43 – Sobre “O que é uma Escola boa?”- Líderes Religiosos**

<b>PERGUNTA 31: O QUE É UMA ESCOLA BOA?</b>	<b>QUANT.</b>	<b>%</b>
Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos	7	64%
Prepara para ser uma pessoa solidária e justa	2	18%
Prepara bem para o ingresso no ensino superior	1	9%
Ensina bem as matérias escolares, mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados	1	9%
Ensina bem as matérias escolares e respeitar os direitos do aluno	0	0%
Permite que os alunos permaneçam nela o dia todo, facilitando a vida dos pais	0	0%
Ensina princípios morais voltados para formar a conduta individual dos alunos sem se preocupar com os interesses coletivos	0	0%
Ensina bem as matérias escolares, mas passa, também, princípios religiosos	0	0%
Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro	0	0%
Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias.	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio de questionários

Perguntados a respeito do que vem a ser uma boa escola, a maioria dos líderes religiosos, ou seja, 7 deles, responderam ser aquela que “Ensina princípios morais voltados para interesses coletivos (sociais)”; 1 disse que a boa escola é a que “Prepara bem para o ingresso no ensino superior”; 1 afirmou ser a que “Ensina bem as matérias escolares mas passa, também, princípios religiosos”; e 2 escolheram a alternativa “Preparar para ser uma pessoa solidária e justa”.

Sobre as respostas dos líderes religiosos, a que mais se destacou foi “Ensinar princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos, dada por 7 pessoas, ou 64% de um total de 11 participantes.

Considerando a teoria histórico-cultural e sabendo que “os significados constituem o ponto de partida” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.104) para que possamos captar do sentido aparente ou empírico, precisamos considerar as realidades social e histórica inerentes a esses sujeitos, posto que os significados contêm muito mais do que somente aparentam.

Analisando as opções dos informantes, observamos uma visão de escola boa, cujos pilares são formar a pessoa “honesta”, praticante de bons costumes; ensinar valores e práticas morais (ou ensinar princípios morais e religiosos); busca de identidade comunitária e ainda o desenvolvimento individual, de maneira a potencializar as energias produtivas do sujeito para que desenvolva o trabalho produtivo dentro de uma concepção neoliberal.

Esses sujeitos, por estarem vinculados à uma determinada religião, trazem em suas escolhas significados históricos e socialmente determinados. A educação brasileira, desde que os colonizadores aqui chegaram, sempre foi fortemente influenciada pela igreja, mesmo em 1997, com a Lei n. 9.475/97, que entrou em vigor em julho do mesmo ano e assegurou o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, na tentativa de conter quaisquer formas de proselitismo religioso nas escolas públicas. Essa lei, entretanto, aplica-se apenas às escolas não confessionais, o que também corrobora para esses líderes permanecerem impregnados da herança cultural religiosa deixada pela igreja.

A segunda opção marcada foi “Preparar para ser uma pessoa solidária e justa” novamente nos remete a uma escola com o objetivo de formar valores conservadores individualistas, tais como formar uma pessoa honesta, justa, com bons costumes, local onde se ensinam valores e práticas morais que visem à busca de identidade comunitária.

Um por cento do grupo pesquisado afirmou que uma escola boa é aquela que “Ensina bem as matérias escolares, mas também forma os alunos para serem obedientes e disciplinados, o que nos direciona para uma educação pautada na aprendizagem dos conteúdos necessários, mantendo sempre uma educação passiva onde a obediência às regras e a disciplina devem sempre se fazer presentes, o que nos remete ao modelo de escola boa estabelecido na França pós-revolucionária e que tem se perpetuado até hoje: criação de um corpo especializado de professores, um ensino teoricamente laico obrigatório e gratuito, com níveis de ensino e caráter conteudista. E ao modelo neoliberal de educação.

Um por cento dos respondentes afirmou que a escola deve preparar o aluno para entrar no ensino superior, o que deixa claro a ideia de que escola boa é aquela cujo currículo volta-se para o vestibular, para preparar os alunos nos vários componentes curriculares com o intuito de aprovação em vestibular e em outros processos seletivos, não se preocupando com as relações sociais e com a cultura, uma vez que é por intermédio dessas relações que o desenvolvimento intelectual do indivíduo pode ocorrer “O aprendizado pressupõe uma natureza social específica de um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.” (VYGOTSKY, 2007, p. 99).

Nesse diapasão, o aprendizado torna-se primordial e universal, constituindo-se num tipo de garantia do desenvolvimento das características psicológicas, especificamente humanas e culturalmente organizadoras.

**QUADRO 44 – Sobre “o que a escola NÃO deve ensinar?”**

<b>PERGUNTA : O QUE A ESCOLA NÃO DEVE ENSINAR?</b>	<b>1ª ESCOLHA N (%)</b>	<b>2ª ESCOLHA N (%)</b>	<b>3ª ESCOLHA N (%)</b>
a) Educação sexual	5 (14%)	0	2 (5%)
b) Conhecimentos sobre questões de gênero	10 (27%)	4 (11%)	1 (3%)
c) Ideias e conhecimentos sobre política	0	3 (8%)	1 (3%)
d) Ideias e conhecimentos religiosos	0	0	0
e) Conhecimentos que contrariam crenças religiosas	5 (14%)	8 (22%)	7 (19%)
f) Conhecimentos sobre justiça social, igualdade social, direitos humanos	1 (3%)	0	0
g) Conhecimentos sobre direitos de minorias sociais e das diferentes culturas que existem na sociedade	-	1 (3%)	0
h) Nenhuma das alternativas	14 (38%)	18 (49%)	21 (57%)
Outros	2 (5%)	3 (8%)	5 (14%)

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio de questionários

O quadro 44 traz as porcentagens obtidas a partir das respostas dos participantes, os quais, nessa questão, puderam escolher 1 entre 9 alternativas apresentadas. Em meio a 9 opções, poderiam escolher 3 por ordem de relevância. De um total de 37 participantes, 14 pessoas escolheram “Nenhuma das alternativas”. Como segunda opção, escolheram 18 pessoas também escolheram “Nenhuma das alternativas”, o que se repetiu na terceira opção.

Um número bem expressivo de professores optou por não responder a essa pergunta, tanto em primeira como segunda e terceira opções.

Na primeira opção, 14 pessoas (38%) responderam que todos esses assuntos devem ser abordados ou trabalhados dentro da escola; na segunda, 18 pessoas, ou 49%; e na terceira, 21 pessoas, ou 57% dos participantes.

Como havia outras escolhas, considerando os grupos que responderam, 10 pessoas, ou seja, 27% dos entrevistados, afirmaram que a escola não deve ensinar “Conhecimentos sobre questões de gênero” como primeira opção; 5 pessoas, ou 14% do grupo pesquisado, afirmaram que a escola não deve ensinar “conhecimentos que contrariam crenças religiosas”; em terceira opção, também ficou essa mesma alternativa (7 pessoas, ou 19% do grupo).

As respostas dos professores mais se aproximam do que se contradizem e isso representa um ponto positivo, posto que não há como formar esse tipo de cidadão sem que tenhamos de discutir assuntos relacionados ao gênero, à política e à Educação sexual. Cidadãos verdadeiramente críticos refletem sobre o mundo, sobre a diversidade em todos os seus matizes.

O mesmo ocorre também quando a maioria dos professores afirma ser a escola boa é aquela que respeita os direitos humanos (quadro 40). Somente a partir de discussões e debates, há a possibilidade de mudança de conceitos e de postura.

As discussões sobre o ensino de gênero nas escolas têm-se tornado muito complexas, principalmente porque, embora não esteja explícita, essa dificuldade está bastante relacionada também à questão da religiosidade, visto que a história brasileira e, conseqüentemente, da educação brasileira, é permeada e entremeada pelos preceitos religiosos, principalmente a religião católica, pois logo após a independência, em 1822, o Brasil Império trouxe consigo, herdado de Portugal, o regime do padroado, que mantinha o catolicismo como religião de Estado, perdurando até as últimas décadas do século XIX quando, então, a relação entre a Igreja Católica e o Estado sofreu algumas redefinições, novos conflitos emergiram, fazendo-se presente até hoje (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2006; CUNHA, 2014)

Em meio a esses conflitos, está a questão da desigualdade de gênero, bem como de outras formas de diferenciação social cujas gêneses são complexas, mas historicamente observadas e cotidianamente reproduzidas no nosso dia a dia, por muitas vezes, de maneira quase imperceptível. Esses comportamentos geram diferenças sociais, as quais implicam em relações de poder e de submissão que interferem no desenvolvimento da autonomia e no pleno exercício da cidadania. (LOURO, 1997)

O problema reside em decorrência de se querer algumas religiões com verdades absolutas e outras como mentiras. Em consonância com esse autor, as religiões devem ser tratadas como fenômenos culturais e sociais, ou seja, como criações humanas. Assim sendo,

a abordagem deve focar as cosmologias ou cosmovisões das diversas religiões, não levando em consideração se são minoritárias ou não. É necessário assumir uma preocupação com o investimento na compreensão das religiões como instituições ou construções antropológicas e históricas (OLIVEIRA, 2015).

Butter (2008) reforça a ideia de que as formas como percebemos as características sexuais de uma pessoa estão vinculadas aos aspectos culturais do que entendemos sobre ser homem ou ser mulher, o que explica o fato de a autora afirmar que o sexo vem sendo colonizado pelo gênero tradicionalmente.

A escola, enquanto espaço educativo, deve ter em seu projeto levar adiante o objetivo de contribuir com os vários aspectos que corroboram para a formação do indivíduo, tais como aspectos cognitivos, individuais e políticos. Considerando essa premissa, é inegável que o debate sobre identidade, orientação sexual e gênero deve ser garantido no currículo e conteúdo escolares, com o objetivo de trazer um olhar mais democrático acerca da diversidade, pois essa convivência entre as crianças nas escolas oferece a possibilidade de aprendizagens diferenciadas que poderão gerar, desse modo,

a socialização e internalização de novas crenças, novos comportamentos, novas formas de relacionamentos, como também a vivência com outras culturas e experiências em torno de diferentes aspectos, dentre eles, a sexualidade (AQUINO; MARTELLI, 2012, p. 6).

Quinze pessoas, somando-se 8 (22%) de uma segunda opção de resposta e 7 (19%) de uma terceira escolha do grupo pesquisado, corroboraram a ideia de que a escola não deve ensinar conhecimentos que contrariam as crenças religiosas, o que não é de nos surpreender, em decorrência da quase relação de imanência entre educação e religião.

É um dado que pode indicar também a questão do não proselitismo religioso, pois, ao não se discutir esse assunto na escola, consequentemente, estar-se-á respeitando este ou aquele ponto de vista religioso.

Louro (1997), entretanto, salienta que, embora a escola não elimine as disparidades quanto aos gêneros, ela pode contribuir para a redução, problematização e formação de um sujeito mais reflexivo. E afirma ainda que o problema maior está no fato de que, muitas vezes, a escola acaba por legitimar tudo isso, uma vez que muitos professores dão pouca atenção a essa questão, o que torna mais eficiente a normatização cotidiana, continuada, naturalizada em seu espaço.

Outra opção bastante relevante que apareceu nas escolhas dos participantes foi a de que a escola não deve ensinar Educação sexual: 5 professores do grupo optaram por essa alternativa.

Sabendo que a sexualidade é inerente ao ser humano, é preciso pensá-la e discuti-la, sim, inclusive no ambiente escolar, uma vez que é o lócus privilegiado para esse tipo de discussão, sem mencionar que é um local de intervenção pedagógica e cujas ações de ensino são fundamentadas cientificamente.

Guimarães (1992, p. 172) assim se pronuncia a respeito: “[...] se é função da escola formar e informar para a vida, a orientação sexual não deve se apresentar como um apêndice”. Nesse sentido, os professores podem ser agentes de mudança nos locais onde trabalham. Para tanto, precisam estar bem preparados de forma a promoverem debates positivos.

Muitas das discussões implementadas até aqui parecem nos afastar da visão de escola como local da emancipação humana, de uma formação omnilateral com sujeitos críticos, reflexivos, éticos, capazes de se posicionar, de maneira crítica, na vida em sociedade. No entanto, sabemos que a nossa forma de nos relacionar e de apreender a realidade depende muito da forma com que significamos essa realidade na qual atuamos e convivemos cotidianamente.

**QUADRO 45 – Sobre “O que a escola NÃO deve ensinar?” Líderes Religiosos**

<b>PERGUNTA 32: O QUE A ESCOLA NÃO DEVE ENSINAR</b>	<b>QUANT.</b>	<b>%</b>
Conhecimentos que contrariam crenças religiosas	6	55%
Não responderam	4	36%
Conhecimentos sobre questões de gênero	1	9%
Educação sexual	0	0%
Ideias e conhecimentos sobre política	0	0%
Ideias e conhecimentos religiosos	0	0%
Conhecimentos sobre justiça social, igualdade social, direitos humanos	0	0%
Conhecimentos sobre direitos de minorias sociais e das diferentes culturas que existem na sociedade	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio de questionários

Os participantes nessa questão puderam escolher 1 entre 7 alternativas apresentadas. Entretanto, como alguns deixaram de responder, criei uma oitava opção (Não responderam).

Foi perguntado aos líderes religiosos o que a escola não deveria ensinar.

Como se pôde observar, 6 pessoas, ou seja, 66% dos pesquisados, afirmaram ser “Conhecimentos que vão contra as crenças religiosas”; 4 pessoas, ou 36%, não responderam; e 1 pessoa afirmou ser “Conhecimentos sobre questões de gênero”.

Do grupo de líderes religiosos perguntados sobre o que a escola não deve ensinar, 6 deles (55%) colocaram que a escola não deve ensinar conhecimentos que contrariam crenças religiosas.

Novamente, temos um dado que reforça a visão desses líderes quanto à forte relação existente entre educação e religião. Embora o Ensino Religioso não seja mais conteúdo obrigatório nas escolas contemporâneas, ele continua fortemente presente nos hábitos e costumes das pessoas.

É fato que, nas sociedades ocidentais, principalmente com o advento da modernidade, a religião deixou de ser o componente da origem do poder terreno e lentamente foi cedendo espaço para que o Estado se distanciasse das religiões, entretanto, mesmo o Estado se tornando laico, tornando-se equidistante dos cultos religiosos e não aderindo a esta ou àquela religião, o aspecto da religiosidade se faz ainda muito presente na vida das pessoas e, conseqüentemente, na instituição escola. A modernidade se distanciou cada vez mais do *cujus regio, ejus religio*, mas a sua força permaneceu, e provavelmente permanecerá ainda por um longo tempo.

Conquanto a laicidade seja condizente com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, do acesso ao conhecimento científico ter crescido, a religião ainda mantém forte presença na sociedade, assim sendo, a crença em seres sobrenaturais é muito constante em todas as culturas.

De acordo com Chauí (1995), a religiosidade refere-se à manifestação do sagrado e este se percebe a partir da presença de uma potência sobrenatural em que se mostra o poder por meio de algum símbolo como uma força sobrenatural. Essa força superior serve de alento aos seres humanos na tentativa de resolverem aquilo que pensam não conseguir fazer.

Do grupo pesquisado, 4 (36%) não responderam sobre o que a escola não deve ensinar. É um número representativo, considerado o quantitativo de participantes. As não respostas também nos dizem algo. Podem significar que os participantes não têm clareza sobre o que, realmente, não deve ser ensinado na escola, ou possam ter-se omitido em decorrência do próprio direcionamento dado ao ensino religioso na legislação que se apresenta ambíguo, já que, concomitantemente, a Lei de Diretrizes e Bases proíbe o proselitismo de qualquer forma, entretanto, abre brechas para que grupos religiosos divulguem suas crenças. O primeiro parágrafo do artigo 33 da LDB ressalta que a definição dos conteúdos do ensino religioso, bem como as normas para a habilitação e admissão dos professores fica por conta dos sistemas de ensino.

É importante salientar que Projetos de Lei que visam à introdução do ensino de determinada religião em um ambiente considerado laico, ou que corroborem para apregoar a intolerância e exclusão no contexto escolar, objetivando impor um pensamento específico quanto a temáticas ligadas ao ensino de ciência e biologia, precisam ser, de alguma forma ser combatidos, visto que vão de encontro aos princípios de liberdade de pensamento de expressão e de crença assegurados pela CF. Ignorando esses princípios, ocorre na sociedade um processo não só de exclusão, mas também de desigualdade.

Um participante afirmou que a escola não deve ensinar conhecimentos sobre gênero. É um tema polêmico que tem promovido muitos debates, e esse posicionamento se justifica em decorrência da longa presença e influência de tradição cristã na nossa história, na nossa cultura, e conseqüentemente, nas escolas. Essa tendência em se retirar discussões concernentes a gênero e sexualidade das escolas está vinculada a alguns fatores, sendo eles: conceitos religiosos, crenças, tabus e preconceitos da cultura dominante que reverberam na ação do professor frente a essas discussões e posições, assim, pendem para um processo de cristalização de padrões comportamentais, relações entre os gêneros e vivências da sexualidade. É fato que a tentativa de impor certas conceituações como verdades e paradigmas perfeitos existe e aqueles que, de alguma forma, fogem a esses padrões, contribuem para a marginalização do transgressor ou da transgressora. (AQUINO; MARTELLI, 2012).

### **3.5 Professores dos Anos Iniciais e Líderes Religiosos: a Correlação sobre Finalidades Educativas da Escola e escola pública boa**

Quanto às finalidades da escola, a correlação das respostas transmitidas pelas duas categorias não apresentou pontos de vistas tão dissonantes, a despeito das diferenças sociais, culturais e econômicas entre os grupos, o que impossibilitou, pelo menos, sob o prisma do contraste promovido, reconhecer algum grau de correlação entre as dimensões e as opiniões apontadas por professores e líderes religiosos.

No âmbito da 1ª escolha de cada classe, por exemplo, a convergência se deu inclusive na ordem de prioridade, considerando o fato de ambas terem apontado, na mesma ordem de prioridade, a formação de um cidadão consciente e crítico e a preparação para o mercado de trabalho como as duas principais finalidades da escola e, conquanto não na mesma ordem de priorização, mas convergiram também ao citarem a preparação dos alunos



para viver bem como os outros e a formação de uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres como outras duas finalidades.

A raiz desse conservadorismo pode estar na própria história da educação brasileira, quase sempre calcada nos princípios defendidos pelas religiões cristãs, principalmente a religião católica que permeou a construção identitária do povo brasileiro.

Sobre esse processo de imposição do padrão religioso cristão, Sepúlveda e Sepúlveda (2016) ressaltam não ser difícil compreender essa ligação tão forte entre religião e educação, principalmente quando recorremos ao histórico cultural do Brasil.

Com a chegada dos portugueses, o ensino da religião foi introduzido e utilizado como proposta educacional pelos padres jesuítas. Mesmo após a Reforma Pombalina, quando os jesuítas foram expulsos dos domínios de Portugal, houve prevalência de diferentes vertentes religiosas na condução educacional do país. Após a Proclamação da República, quando a laicidade do Estado foi afirmada, o ensino religioso constituiu-se em campo de disputa de diferentes grupos, se fazendo presente em diferentes documentos constitucionais (SEPÚLVEDA; SEPÚLVEDA 2016, p. 10 ).

Além disso, esse conservadorismo pode ser resultado de orientações geradas pelo tensionamento do sistema capitalista, uma vez que este está alinhado às ideias neoliberais, principalmente quando se aprofunda acerca da ideologia do sistema capitalista tão bem representada aqui pelos conglomerados educacionais financeiros-rentistas como Lemann, Ayrton Senna, Abril, Pitágoras/Kroton/Cogma, dentre outros. Esses conglomerados, além de penetraram no ensino superior, também se fazem presentes no ensino básico. Para se ter uma ideia

Em 2015, o Fies representou 70,5% da receita líquida da graduação presencial do grupo Kroton, o que equivale a aproximadamente R\$ 4,2 bilhões. O grupo Estácio obteve 55,17% de sua receita líquida com o FIES. No grupo Ser Educacional, o FIES representou 46,4% do rendimento líquido, e no grupo Anima, 45,2%.” (CHAVES, 2019, p. 71).

Ademais, esse conservadorismo pode ser associado, de forma direta ou indireta, aos grupos militantes de força política, como exemplo temos o Movimento Escola Sem Partido.

Vale destacar que no nível de escolha apresentado pelos participantes da pesquisa, a única diferença marcante esteve na indicação, pelo grupo de professores, da finalidade de proporcionar formação em todas as matérias, a qual não foi assinalada pelos religiosos. Nos demais níveis de escolha para a mesma questão, em geral, as opiniões também se convergiram, ainda que os quesitos não tenham recebido o mesmo grau de relevância pelos

dois grupos, e a única resposta citada exclusivamente por um dos grupos (líderes religiosos) foi a priorização, preferencialmente, de leitura, escrita e matemática.

No âmbito de escolha sobre o que vem a ser uma “escola boa”, todavia, houve certo afastamento, em termos de conteúdo, entre as respostas assinaladas, porquanto, para os professores, ensinar bem as matérias escolares e respeito aos direitos do aluno prevaleceu com significante percentual (59%); já os líderes religiosos, em um nível de participação ainda maior (64%), assinalaram o ensino de princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos, como a principal característica de uma escola boa.

A despeito dessa diferença marcante, a resposta “ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos” foi citada por ambos os grupos, diferenciando-se apenas quanto à prioridade que foi dada por eles.

Outra resposta convergente, embora não no mesmo grau de prioridade, citada por ambas as classes, foi “ensinar bem as matérias escolares, mas, também, formar os alunos para serem obedientes e disciplinados”.

As opções “ensinar bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno” (citada acima) e “ensinar princípios morais voltados pra formar a conduta individual dos alunos, sem se preocupar com os interesses coletivos” foram marcadas apenas pelo grupo de professores; já as alternativas “preparar para ser uma pessoa solidária e justa” e “prepara bem para o ingresso no ensino superior” figuraram somente no grupo dos líderes religiosos.

Interessante sobrelevar que a indicação de preparar bem para o ensino superior foi apontada pelo grupo cuja maioria (64%) não possui esse nível de ensino, o que pode talvez explicar o porquê de os líderes religiosos terem trazido essa como uma das características de uma escola boa e os professores sequer a terem apontado em suas respostas, considerando 100% deles terem esse grau de ensino.

Finalmente, quanto ao que não deve ser ensinado na escola, chamou a atenção os percentuais de pessoas que não responderam em ambos os grupos (38% dos professores e 36% dos líderes religiosos).

Não obstante, os grupos convergiram na resistência ao ensino de conhecimentos que contrariam crenças religiosas e também sobre questões de gênero, o que pode denotar o conservadorismo presente em ambas as classes, conservadorismo esse que pode advir do contexto histórico tanto no âmbito religioso quanto educacional. Quanto ao primeiro, desde o

início da história brasileira, o aspecto religioso sempre se fez muito presente na nossa história. No que concerne ao aspecto educacional, porque as escolas brasileiras estiveram subordinadas, por muito tempo a um proselitismo religioso muito grande, onde questões relacionadas a gênero, por exemplo, nunca foram debatidas.

Os professores foram além e deixaram assente também a restrição que têm quanto ao ensino de educação sexual e de conhecimentos sobre justiça social, igualdade social e direitos humanos, itens que não figuraram nas respostas dos líderes religiosos.

Além disso, têm-se vários projetos que visam coibir temáticas sobre sexualidade e gênero, tramitando no Congresso Nacional. Para se ter ideia, em 2015, tramitava no Congresso Nacional ao menos cinco projetos de lei cujo objetivo era justamente interferir, de forma direta, nos conteúdos abordados nas salas de aula, no sentido de se evitar a “doutrinação política e ideológica” (destaque do autor). Nessa mesma esteira estão assuntos pertinentes ao PNEs sobre gênero e sexualidade, cuja proposta era a de coibir debates que abarcassem essas temáticas e ainda outras formas de ameaça à família.

Conforme Fernando Penna, professor-adjunto da Faculdade da Educação da Universidade Federal Fluminense, projetos de lei com essas temáticas, tramitavam nas assembleias legislativas de cerca de nove estados da federação e em mais outros 13 municípios, nesse número incluem-se também capitais como São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba.

No Congresso, O Projeto de Lei 2731/2015, modifica o PNE e restringe as discussões sobre gênero dentro das escolas. Projeto de autoria do deputado federal Eros Biondini (PTB-MG), o PL também prevê pena de prisão para docentes que desrespeitarem a determinação.

O deputado mencionado propõe a inclusão do seguinte trecho no artigo 2º do PNE: “É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto”. Nessa circunstância os docentes que desrespeitarem esse dispositivo estarão sujeitos às mesmas penalidades previstas no artigo 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou seja, prisão de 6 meses a 2 anos para aqueles que submeterem

“criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou constrangimento”.<sup>52</sup>

O próximo tópico discute sobre os sentidos e significados, a respeito das finalidades educativas da escola e escola boa expressos por professores dos anos iniciais e líderes religiosos.

### **3.6 Sentidos e significados expressos por professores dos anos iniciais e por líderes religiosos sobre finalidades educativas escolares e a boa escola pública**

Como o nosso foco maior está nas concepções de finalidades educativas e escola pública boa de professores e líderes religiosos, esta etapa se aterá a essa questão e tem como objetivo identificar e analisar os significados e os sentidos sobre finalidades educativas escolares expressas por professores de escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental e por líderes religiosos de Goiânia, Rio Verde, Inhumas e Hidrolândia.

Sobre o quantitativo de entrevistas, quanto aos professores dos anos iniciais, foram 37, quanto aos líderes Religiosos, foram 11. Para a realização dessa etapa, foram feitas as transcrições das entrevistas, as quais foram inseridas no *software* WebQDA; após essa etapa, foram realizadas as categorizações e subcategorizações que se relacionavam por similaridade, aproximação e até mesmo contradição entre si das finalidades educativas da escola e escola pública boa.

O aporte teórico escolhido para subsidiar a análise das categorias e subcategorias foi a abordagem sócio-histórica, tendo como referência os estudos de Aguiar e Ozella (2006), Aguiar, Ozella (2013), Aguiar; Soares e Machado (2015).

Acredita-se que as escolhas efetuadas são as mais adequadas para se compreender os sentidos e significados presentes nas entrevistas concedidas pelos professores e líderes religiosos, principalmente porque se relacionam aos estudos de Vigotski, quanto à relação existente entre pensamento e linguagem.

Vigotski (2009), ao tentar compreender essa relação, faz um processo revolucionário em relação às pesquisas desenvolvidas até aquele momento, posto que seus estudos evidenciam que o significado da palavra se encontra na interseção entre o pensamento e a palavra, o que significa ser uma unidade de análise sem possibilidade de decomposição e que pertence tanto ao processo do pensamento quanto ao da linguagem. "É

---

<sup>52</sup>ZINET, Caio. Professor que discutir gênero na escola, poderá ser preso Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/12/professor-que-discutir-genero-na-escola-podera-ser-preso/>. Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior." (*Ibid.*, p. 398).

Assim sendo, ao adotar aqui as categorias Significado e Sentido, o fazemos porque compõem um par dialético impossível de ser separado, de ser compreendido como em processo de oposição, havendo ainda a necessidade de considerá-las como atividades da consciência constituídas no próprio desenvolvimento histórico da consciência humana. Nessa perspectiva, a linguagem é responsável por constituir o sujeito, desse modo, exerce importância, evidenciando-se como um sistema linguístico, mas também enfatizando seu aspecto psicológico que emerge a partir na relação existente entre pensamento e linguagem.

Vigotski (2009), ao discorrer sobre o significado, coloca-o como sendo, concomitantemente, fenômeno do pensamento e da linguagem. Enquanto fenômeno do pensamento, o significado possui toda generalização, já que a palavra nunca se refere a um objeto de forma isolada, mas a uma classe de objetos. Considerando esse aspecto, o pensamento se relaciona com a palavra e é materializado por meio dela. Sendo então um fenômeno da linguagem, o significado, ao mesmo tempo em que se relaciona com a linguagem, é também direcionado por ela. Nesse âmbito, podemos inferir que o significado da palavra é um fenômeno que vai do pensamento à palavra e vice-versa. Por se apresentar ao mesmo tempo como pensamento e linguagem, constitui-se numa unidade do pensamento verbalizado.

A partir do exposto, entende-se que, para Vigotski (2009), o significado diz respeito a produções históricas, sociais, mais ou menos estáveis, as quais, por serem compartilhadas, permitem um processo de comunicação e de socialização das experiências entre os homens e são de extrema relevância para a constituição do psiquismo (AGUIAR *et. al.*, 2009).

Em relação ao sentido, conforme Vigotski, refere-se ao somatório

de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (P.465).

O sentido possui mais amplitude que o significado, uma vez que consiste em uma das zonas de sentido, a mais estável e fixa. "O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala." (VIGOTSKI, 2005, p.181)

A educação, nesse contexto, é um dos principais lócus dialéticos de mediação no que tange à formação de indivíduos singulares e históricos. Sendo assim, as falas contidas nas entrevistas dos professores dos anos iniciais e dos líderes religiosos dos quatro municípios já relacionados anteriormente produzem significações sobre o trabalho exercido ao longo da história vivida por eles e que realmente é o que melhor reproduz ou expressa a subjetividade dos dois grupos escolhidos, já que essa subjetividade constituída de história e também de contradições. Assim, discutir o sentido é também discutir a subjetividade do sujeito, ou seja, trazer para o contexto das discussões os professores dos anos iniciais como sujeitos concretos, históricos, singulares.

Sendo assim, o processo de análise pautou-se pela proposta dos núcleos de significação constituídos por meio da apreensão e da análise dos sentidos que os participantes atribuem ao objeto de investigação.

A sistematização dos pré-indicadores e dos indicadores e a elaboração, por parte do pesquisador, do que Aguiar e Ozella (2006; 2013; 2015) denominam de núcleos de significação nos foi possível identificar, nas falas dos professores dos anos iniciais e dos líderes religiosos, as finalidades educativas da escola e o que é uma escola boa na concepção de cada um deles. Entendemos que a utilização dos núcleos de significação foi uma escolha metodológica pertinente ao que nos propusemos investigar.

### **3.6.1 Leitura flutuante e análise da transcrição das entrevistas**

Após uma leitura atenta das entrevistas que já estavam inseridas no WebQDA e realizado o processo de categorização referente aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e líderes religiosos dos municípios já mencionados, inicialmente busquei núcleos que contivessem falas dos participantes de todas as escolas e de todos os líderes religiosos. Entretanto, em decorrência da proposta de análise ocorrer a partir dos núcleos de significação que visam a pensar, de modo dialético as condições sociais e históricas em prol de um movimento analítico cuja capacidade seja a de apreender os processos (sentidos e significados) constitutivos dos sujeitos articulados em um grupo e, para então chegar à gênese das significações produzidas pelos grupos pesquisados, passei então a considerar aquelas mais relevantes (similares, complementares, contraditórias) de forma a não perder possíveis elementos próprios dos grupos analisados pertencentes a duas instituições que sempre se fizeram muito presentes na formação do povo brasileiro : a escola e a Igreja.

Em um segundo movimento, retornei à leitura, entretanto, já com outro objetivo que não fosse o de encontrar aspectos específicos ou categorizar, mas, sim, o de aprofundar o conhecimento do material daquela realidade que estava sendo investigada e que tivesse maior relação com o meu objeto de pesquisa, “ou pela frequência, reiteração, acento apreciativo, ou pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas insinuações não concretizadas, ou, ainda, pela qualidade da reflexão.” (AGUIAR & OZELLA, 2006; 2013, *apud* AGUIAR *et al*, 2015, p. 5)

O *corpus* utilizado para análise foram as falas do sujeito, ou seja, a palavra compreendida como significação, a partir da feitura de alguns recortes, já que, no movimento adotado aqui, há o entendimento de que fazer ciência implica fazer recortes, dada a impossibilidade de abarcar o objeto no seu todo. Assim, mostra-se a relevância do trabalho com a noção de significação, visto que ela é entendida “como a articulação dos sentidos e significados, como a síntese do objetivo e do subjetivo.” (AGUIAR *et al*, 2015, p.6).

### **3.6.1.1 Pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação**

É sabido que os pré-indicadores são resultantes das várias leituras flutuantes do material que nos permitiu maior contato e familiaridade com os dados obtidos por meio da entrevista.

Conforme Aguiar e Ozella (2013), os pré-indicadores referem-se ao produto das várias leituras flutuantes do material coletado, o que me permitiu maior aproximação com o que se buscava captar. A partir de então, em um primeiro movimento, retirei algumas expressões de seu contexto imediato, buscando torná-las de certo modo independentes, uma vez que já trazem consigo informações significativas que me permitirão fazer uma análise mais robusta.

Sobre a construção dos indicadores, resultado da articulação entre os pré-indicadores, trouxe-me a possibilidade de ter comigo elementos mais contundentes referentes aos sujeitos participantes da pesquisa. Os indicadores fornecem ao pesquisador maiores condições de apreensão e articulação dialética nas significações, antes dispersas pela fala, porém agora organizada por meio dos indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Quanto aos núcleos de significação, já estão num patamar de abstração bem maior que os indicadores e seus conteúdos, ou seja, os pré-indicadores representam o momento em que esses dois se articulam dialeticamente, objetivando chegar a uma síntese. Nesse movimento de articulação, é fundamental levar em conta as relações de similaridade,

complementaridade, contraposição, como também, as possibilidade de que o pesquisador possa revelar alguma contradição que se faça presente entre as significações objetivadas (*Ibid*, 2013).

Dessa feita, para além das especificidades mencionadas anteriormente, é preciso considerar que a relação existente entre os indicadores não ocorre de maneira formal ou linear, mas, sim, mediada por propriedades (mesmo que não aparentes) que os constituem. Referimo-nos àquelas relações em que um indicador constitui o outro, sem ser o outro, em que, ao serem integrados no núcleos de significação, produzem novas interpretações e compreensões sobre o fenômeno estudado (AGUIAR; OZELLA, 2013). Desse modo, destaco a contradição como um dos critérios de articulação adotados, pois, ao adotar essa prática, não se corre o risco de ignorar os elementos que compõem unidades de contrários.

A segunda etapa da análise dos dados da pesquisa contemplou os conteúdos das entrevistas concedidas pelos participantes. Nessa etapa, buscou-se alcançar o objetivo da pesquisa de identificar e analisar os significados e os sentidos sobre finalidades educativas escolares expressas por professores de escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental e de líderes religiosos (padres, pastores evangélicos, mormom, Kkardecistas, umbandistas) de quatro municípios goianos: Goiânia, Rio verde, Inhumas e Hidrolândia.

Partindo do processo de categorização, utilizando o *software* WebQDA, realizamos a sistematização dos dados tendo como base a metodologia dos núcleos de significação já explicitados anteriormente, serão apresentados, na primeira coluna do quadro, trechos das entrevistas das quais identificamos os pré-indicadores. A partir deles, foram constituídos os indicadores e, da aglutinação entre eles, emergiram os núcleos de significação.

Cada quadro trará um núcleo de significação seguindo-se a discussão. Inicialmente, apresento e discuto os núcleos de significação contemplando as entrevistas dos professores dos anos iniciais, para depois contemplar as entrevistas dos líderes religiosos.



### 3.6.1.1.1 *Análise e discussão dos significados e sentidos captados nas entrevistas – professores dos anos iniciais*

**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO N. 1 – As múltiplas finalidades da escola: Socialização, integração, diversidade, cidadania e democracia**

**QUADRO 46 – Núcleo de significação número 1 – Professores**

QUADRO 46 – Núcleo de significação número 1 – Professores		
<p><b>EixoCRVEM1PE1:</b> No caso a finalidade de <b>preparar o aluno pra vida, né? (...)</b>Acho que seria isso, e <b>ter oportunidade pra ele...</b> a gente sempre fala: pra construir um mundo melhor.</p> <p><b>EixoCRVEM1PE1:</b> a <b>finalidade é formar cidadão, cidadãos</b>, né, com isso o professor tem um papel muito importante porque <b>ele precisa direcionar a criança</b>, é, para o futuro né então eu acho que uma das finalidades principais é essa formação de cidadão <b>e tem a parte social também, de integrar a criança na sociedade, e</b>, e acho que a mesma coisa,</p> <p><b>EixoCGEM2PE6</b> - a aprendizagem, a socialização. É a <b>formação do aluno enquanto cidadão</b>.</p> <p><b>EixoCGEM1PE5</b>-Eu vou falar para mim qual finalidade que eu acho mais importante, <b>é transmitir conhecimento</b></p> <p><b>EixoCGEM2PE1:</b> Finalidade é o ensino, e um <b>ensino que seja democrático; um ensino que priorize pela diversidade; um ensino que valoriza a capacitação dos professores</b>.</p> <p><b>EixoCIEM2PE1:</b>Bom, eu acho que <b>a escola serve como um instrumento social, ele é um instrumento social do Estado</b>, aí eu tô ( alha na conexão) com Althusser, lá na França no início dos anos 70,</p> <p><b>EixoCHEM1PE22-</b> Acho que eu acredito que <b>serve também para socialização das crianças, porque tem muita criança que não tem....</b> nem fazer as conta de quantas crianças tem... eu acho muito importante essa socialização</p> <p><b>EixoCGEM1PE2:</b> Sim, a finalidade primeira da escola é a finalidade pedagógica. É a formação de conhecimentos formais. Em segundo lugar pra mim, a relevância, é a <b>sociabilidade é a questão da convivência entre as crianças e entre os jovens</b>.</p> <p><b>EixoCGEM2PE6</b> - a aprendizagem, a socialização. É a <b>formação do aluno enquanto cidadão</b>.</p>		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1.Escola como local de socialização e integração do aluno; 2.Escola como responsável por formar cidadãos e para direcionar a criança; 3 Escola como transmissora do conhecimento e como espaço de convivência; 4. Escola como espaço para o ensino democrático;	1.Socialização em sentido convencional, de socializar e integrar o aluno à vida social 2 formação de cidadãos conscientes e críticos 3. Formação geral do tipo intelectualista 4.Socialização em sentido crítico	As múltiplas finalidades da escola: Socialização, integração, diversidade; cidadania e democracia

Fonte: Quadro elaborado pela autora utilizando os dados da pesquisa, obtidos por meio de entrevistas.

O primeiro núcleo de significação apresenta os significados e sentidos apreendidos por 9 professores dos anos iniciais. Compõe-se de 4 pré-indicadores e 4 indicadores. O foco foi trazer à tona o que esses professores consideram como finalidades educativas da escola. A partir da fala desses sujeitos, que nada mais é que o pensamento verbalizado (significado), pôde-se constatar tanto ideias que comungam entre si como aquelas que se complementam e se contradizem. Vejamos: “A **finalidade é formar cidadão, cidadãos**, né, com isso o professor tem um papel muito importante (EixoCRVEM1PE1). A

aprendizagem, a socialização. É a **formação do aluno enquanto cidadão**” (EixoCGEM2PE6).

Os dois participantes, embora pertençam a cidades diferentes, comungam da mesma ideia sobre as finalidades da escola, pois os sentidos produzidos em seus discursos denotam essa ideia. Ao conceberem a escola como formadora de cidadãos e imputarem ao professor uma responsabilidade de peso, é preciso refletir que o primeiro ambiente de socialização da criança é a família, sendo assim, ela também tem essa responsabilidade. “Desde sempre os homens, na medida em que existem têm necessidade uns dos outros e só puderam desenvolver suas necessidades e capacidades estabelecendo relações entre si” (MARX; ENGELS, 2007, p.79)

Ou seja, da família, ela já traz determinados construtos vinculados a direitos, obrigações, respeito, cidadania, etc., cabendo então à comunidade escolar colaborar com a construção da personalidade da criança, posto que é nesse ambiente que tem início a construção da individualidade infantil, o que também resulta no ganho de autonomia tanto para realizar as suas atividades quanto para tomar decisões.

A cultura veiculada pela escola é, de alguma forma, interna à própria experiência escolar, sendo assim “certamente há saberes, referências, modelos, que são provenientes do exterior, que têm a ver com determinações de poder, da política ou da inscrição social da ciência e que são apropriados pela instituição na forma de conteúdos e de ritos escolares. (BOTO, 2014, p. 103)

Outro sentido apreendido foi a ideia de escola como lugar de socialização, de integração e de convivência.

pra mim, a relevância, é a sociabilidade é a questão da convivência entre as crianças e entre os jovens (EixoCGEM1PE2). **Para o futuro né então eu acho que uma das finalidades principais é essa formação de cidadão e tem a parte social também, de integrar a criança na sociedade.** ( EixoCRVEM1PE1) Acho que eu acredito que serve também para socialização das crianças, porque tem muita criança que não tem.... nem fazer as conta de quantas crianças tem... **eu acho muito importante essa socialização** (EixoCHEM1PE22) Bom, **eu acho que a escola serve como um instrumento social, ele é um instrumento social do Estado**, aí eu tô (EixoCIEM2PE1)

Ao se admitir que a principal finalidade da escola é a socialização, estamos nos contrapondo à ideia de escola numa perspectiva do desenvolvimento humano emancipatório.

A questão do sentido da palavra sociabilidade pode estar vinculada a duas concepções também contraditórias: a primeira delas como aquela que deve assimilar os comportamentos, hábitos da sociedade, da cultura da sociedade num sentido de adaptação

social, de ajustamento aos valores e comportamentos vigentes. Em relação à segunda concepção, está relacionada à ideia de aceitação de outras culturas, de outras identidades culturais, valorização da visão do outro.

Quando se concebe como primeira finalidade da escola a socialização num sentido mais convencional e, ao pensar dessa forma, estou reforçando a ideia de educação promovida pelo modelo neoliberal de educação e disseminando cada vez mais seus ideais de educação, já que levo isso pra minha prática pedagógica cotidiana, pois as finalidades educativas são poderosos indicadores de sentidos e valores os quais têm o poder de indicar, orientar, nortear e apontar a direção para as elaborações no campo educacional com princípios gerais e fundantes (LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2014).

Pensando a escola também como locus da integração, esses professores novamente coadunam para perpetuar e reafirmar a exclusão, “a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.” (DUBET, 2003, p. 44).

Em meio a esses sentidos multifacetados atribuídos pelos professores às finalidades da escola, é necessário repensar sobre a forma como estamos direcionando a educação, já nas perspectivas apresentadas acima, finalidades educativas não vão ao encontro do desenvolvimento humano em sentido mais amplo, que buscam construir um sujeito mais autônomo, cético, solidário, com espírito coletivo e não individualista.

**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO N. 2 – Escola instituição social, locus onde se ensina valores, conhecimentos acumulados, onde se aprende a viver, a conhecer e a enfrentar a sociedade**

**QUADRO 47 – Núcleo de Significação número 2 – Professores**

TRANSCRIÇÃO
<p><b>EixoCGEM1PE1-</b> Então eu acho que está embutido na primeira questão. <b>A escola é uma instituição social que foi criada justamente para permitir que os conhecimentos acumulados e elaborados socialmente sejam ensinados para as próximas gerações.</b></p> <p><b>EixoCHEM1PE2</b> eu acredito que a escola, os profissionais da escola, <b>é uma fonte mediadora de ensino, não aquela educação familiar que os pais hoje em dia têm.</b> Tem esse conceito que a escola tem que tomar conta da educação fraterna, materna e tudo mais... <b>é uma fonte mediadora de ensino daquilo que ele já tem um conhecimento, da gente levar a diante, embasado aí nas diretrizes, nas propostas pedagógicas.</b></p> <p><b>EixoCRVEM2PE2-</b> Muito mais do que ensinar esse conceito da escola eu acredito que <b>ela é mais é social né, a criança ela precisa ter contato com o meio, a criança precisa ter contato com o diferente né, a criança ela precisa saber que ela não está sozinha e que tudo depende é, eu...</b> Essa questão do direito né meu direito ele acaba onde o seu começa, <b>então nós temos que aprender valores também na escola, na escola se ensina valores,</b></p> <p><b>EixoCIEM2PE2-</b>A escola e para instruir né, preparar o indivíduo para a sociedade né, nesse sentido mesmo, porque lá naquele meio nosso lá dentro da escola naquele mundinho, eu falo mundinho lá dentro, nossa preparação, nossa de corpo a corpo com a criança, e <b>ali que a criança tem assim a liberdade de estar conversando com a gente e a gente estruindo eles para poder enfrentar a sociedade lá fora que não é fácil.</b></p> <p><b>EixoCIEM1PE2</b> u penso que a escola... é assim, ela é fundamental na vida de todo mundo, ela é uma prioridade</p>

e que ela serve pra que? <b>Pra mostrar pras pessoas o mundo. Então o mundo da leitura, o mundo da diversidade e aí muitas vezes isso não acontece. Eu falo assim: gente, antes que eu chegasse na faculdade, eu era cega, agora percebo que eu enxergo</b>		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1.A escola é uma instituição social e serve para ensinar os conhecimentos acumulados; 2A escola deve ser uma fonte mediadora do conhecimento; 3 A escola deve ensinar valores; 4 A escola deve preparar o indivíduo para viver em sociedade e para enfrentar a própria sociedade.	1. A escola é uma instituição social que serve para ensinar conhecimentos acumulados; 2. A escola deve preparar o sujeito pra viver em sociedade e enfrentar essa própria sociedade; 3. A escola apresenta como encontra-se estruturado o mundo.	1.Escola instituição social, locus para se ensinar valores, conhecimentos acumulados e onde se aprende a viver, a conhecer e a enfrentar a sociedade.

Fonte: Quadro elaborado pela autora utilizando os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas.

O segundo núcleo de significação traz também ideias que se complementam e se contradizem concomitantemente. Para alguns agentes, a escola é uma instituição social cujo principal propósito é ensinar conhecimento acumulado com foco nas gerações futuras, o que vai ao encontro de uma visão de formação de caráter intelectualista, uma vez que o sujeito deve se apropriar da ciência e da cultura humanística e apropriar-se da cultura acumulada e da tradição. Nessa circunstância, o homem precisa ser letrado, erudito, com valores éticos individuais para a manutenção da tradição. “A escola é uma instituição social que foi criada justamente para permitir que os conhecimentos acumulados e elaborados socialmente sejam ensinados para as próximas gerações.” (EixoCGEM1PE1).

As mediações que permearam a vida desse professor que são de ordem cognitiva e afetiva emergiram a partir de sua verbalização que não é algo estéreo, mas carregada de ideologia e esta é quem definirá quem vamos ser e que constituirá a nossa subjetividade.

Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p. 20).

Ou seja, estamos sempre reconfigurando a nossa realidade, uma vez que o real se encontra sempre em movimento. O mundo material vai se imprimir no sujeito afetando seus pensamentos e sua forma de ver e de perceber o mundo.

A fala dos entrevistados é complementada pela ideia de que a escola precisa ensinar o aluno a viver, a conhecer e a enfrentar a sociedade.

Muito mais do que ensinar esse conceito da escola eu acredito que **ela é mais é social né, a criança ela precisa ter contato com o meio, a criança precisa ter contato com o diferente né, a criança ela precisa saber que ela não está sozinha** e que tudo depende é, eu... Essa questão do direito né meu direito ele acaba onde o seu começa, **então nós temos que aprender valores também na escola, na escola se ensina valores** (EixoCRVEM2PE2). Eu acredito que a escola, os profissionais da escola, **é uma fonte mediadora de ensino, não aquela educação familiar que os pais hoje em dia têm.** Tem esse conceito que a escola tem que tomar conta da educação fraterna, materna e tudo mais... **é uma fonte mediadora de ensino daquilo que ele já tem um conhecimento, da gente levar a diante, embasado aí nas diretrizes, nas propostas pedagógicas** (EixoCHEM1PE20).

É interessante que há uma tríade em relação à sociedade: viver > conhecer > enfrentar. Que enfrentamento seria esse? Etimologicamente, a palavra enfrentar vem do latim do Latim Acu, “agulha”, mais *Punctus*, “ato de fincar, de espetar”, o que denota a ideia de que a sociedade não é boa. Analisando o sentido produzido, tem-se a ideia de que esse sujeito não vê a sociedade com bons olhos, entretanto, esquece-se de que a escola também faz parte da sociedade e, como tal, traz várias mazelas sociais. Essa ideia nos remete ao filósofo iluminista Jean Jacques Rousseau (1712-1778), ao afirmar que a criança nasce boa, entretanto, o adulto, com sua falsa concepção de vida, é que a perverte.

Enfim, o contraditório novamente emerge, a partir da articulação dos eventos psicológicos, cognitivos e afetivos produzidos pelos agentes participantes da pesquisa frente a realidade em que vivem, conhecem e enfrentam cotidianamente e revelam com mais propriedade a subjetividade de cada um.

**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO N. 3 – O professor e o aluno e a tomada de consciência do papel de cada um para transformarem-se a si mesmos e depois transformarem a escola**

**QUADRO 48 – Núcleo de significação número 3 – Professores**

TRANSCRIÇÃO
<p>1 EixoCHEM1PE22 Em parte sim, em parte sim ...eu acredito que sim, mas ainda é... fica muito falho, porque <b>a gente não faz só coisa certa, tem muitos erros. (19/06/2020)</b></p> <p>2EixoCIEM1PE1-está nada, são poucas as pessoas que tem essa consciência sabe, <b>tem muita gente que está ali vou te dizer que eu nem sei para quê,</b> mais eu procuro fazer minha parte sabe, muita gente fala a você perde tempo com isso perde tempo com aquilo outro, isso aí não adianta, isso aí não vira nada, a <b>gente ouve muito asneira sabe, mais eu ainda não estou desse jeito não graças a Deus, eu gosto de fazer a diferença,</b></p> <p>3.EixoCIEM1PE2Eu atribuo assim... <b>porque muita gente não lê, não entende.</b> Igual... eu ouço o arcebispo de Brasília todos os dias, eu amo a oração dele... aí ele fala do marxismo, do nepotismo, do não sei de quê, e eu penso: gente, pra quem ele tá falando? Quantas pessoas não sabem o que é isso, Lucineide? Então eu penso assim, eu penso que <b>a escola é uma porta pra todos passarem e muitos não passam. Depois daquela porta ele tinha que caminhar.</b></p> <p>4.EixoCHEM1PE16-É... meio termo. Meio termo porque eu acredito que nós, <b>eu não vejo, não estou sentindo progresso que deveria ter,</b> eu posso colocar um exemplo então eu vejo, faço comparações, <b>tá meio termo, não tá alcançado o que devia ser alcançado, salas superlotadas, professores desmotivados, entendeu,</b> então tudo isso atrapalha é chegar esse resultado que devia ser chegado. Então eu acredito que <b>a escola por mais que tenha progresso, tenha progressos nos últimos tempos no sistema educacional, mas não é, não está ainda no nível adequado.</b></p> <p>5 EixoCHEM1PE20- o que acontece é, <b>tem professores que tem aquele trabalho como, entre aspas, “bico”,</b></p>

eles não estão assim empolgados em trabalhar com a criança, os que tem dificuldade deixam pra lá. Entendeu? Não trabalha o corpo a corpo, e outra, as salas são super lotadas, isso dificulta bastante, e ...assim, é a minoria, minoria, a grande parte, trabalha muito bem com isso, com os conteúdos, com valores... é isso aí.		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1. A escola erra muito, mas acerta também; 2. Há muito professor que está na escola não sabemos por quê; 3. O professor precisa fazer a diferença; 4. Muitos docentes não leem, por isso não compreendem; 5 A escola é uma porta e muitos não a ultrapassam; 6. A escola precisa progredir mais; 7. A escola está cheia de problemas estruturais e de professores desmotivados.	1. A escola é contraditória, pois erra e acerta; 2. O professor precisa saber a que veio, ler muito e fazer a diferença; 3 O aluno precisa tomar consciência da importância da escola; 4. Os problemas estruturais da escola deixam os professores desmotivados.	1. O professor, o aluno e a tomada de consciência do papel de cada um na transformação de si mesmos para depois transformarem a escola.

Fonte: Quadro elaborado pela autora utilizando os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas.

O terceiro núcleo de significação incide sobre o fato de a escola estar ou não cumprindo seu papel. A partir da verbalização dos professores dos anos iniciais, que refere-se ao empírico, e é nosso ponto de partida para a análise, deu-se início o processo de captação dos sentidos atribuídos as suas falas. Para tanto, recorro à categoria historicidade, uma vez que esses sujeitos são formados a partir das experiências, das mediações vivenciadas no decorrer de sua trajetória de vida. Três dos participantes, alguns de forma mais clara e outros de forma mais complementar, parecem imputar um dos motivos dessa dificuldade sendo o fato de muitos professores não se interessarem pela escola e pelo conhecimento como realmente deveriam fazê-lo.

Está nada, são poucas as pessoas que tem essa consciência sabe, **tem muita gente que está ali vou te dizer que eu nem sei para quê**, (EixoCIEM1PE). Eu atribuo assim... **porque muita gente não lê, não entende**. Igual... eu ouço o arcebispo de Brasília todos os dias, eu amo a oração dele (EixoCIEM1PE2).

Entretanto, ao mesmo em tempo em que direcionam essa problemática para os professores, fazem emergir também a categoria contradição ao afirmarem que o problema está nas salas superlotadas e essas desmotivam o professor a fazer um trabalho que realmente corrobore para que a escola cumpra o seu papel.

Meio termo porque eu acredito que nós, **eu não vejo, não estou sentindo progresso que deveria ter, eu posso colocar um exemplo então eu vejo, faço comparações, tá meio termo, não tá alcançado o que devia ser alcançado, salas superlotadas, professores desmotivados**, entendeu (EixoCHEM1PE16).

A escola sofre a interferência de elementos externos ao ambiente escolar e que incidem de forma direta na sua cultura e organização. O fato de o professor estar

desmotivado, de não ter interesse em ler e conhecer mais para exercer com maestria sua profissão, pode estar relacionado à forma como a escola se organiza, e como é gerida. Sem contar a questão salarial que, às vezes estagna e desanima o professor. Há aqueles que precisam trabalhar, praticamente, os três períodos para terem um nível razoável de sobrevivência. E a educação, pautada nos moldes neoliberais, vai só ganhando espaço e mexendo com a autoestima do ser humano, pois, se esse obtiver sucesso, o mérito é dele, se fracassar, também.

Nesse contexto, a qualidade da escola vai-se esfacelando, já que várias visões entram em confronto. Há o professor que já tem interesse em fazer um trabalho de excelência, há o aluno que não está na escola, mas não tem consciência de sua relevância e importância, e há o sistema que só vai se beneficiar com isso, já que, quanto menos responsabilidades forem imputadas ao Estado, mais forte o sistema se tornará e isso implicará na qualidade da Educação. Para que o sistema neoliberal sobreviva é necessária uma sociedade (em particular os pobres) “pacífica”, que tenha conhecimentos mínimos para atender às necessidades do capital, e nesse sentido, a escola pública tem uma função central nesse sistema de produção de mão de obra.

Libâneo (2018, p. 50) considera que uma finalidade educativa implica, (...) juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoas e de sociedade”, isso ocorre porque, variando as finalidades educativas, modificam-se também as referências que têm a respeito de qualidade.

Todos aqueles inseridos no contexto da educação escolar precisam estar cientes de quais são as finalidades que envolvem o processo educativo e isso deve ocorrer para não “sobrepor uma justaposição indistinta de objetivos e atividades aleatórias que confundem o processo de aprendizagem, deixam os alunos perplexos, frustram os professores e desorganizam o projeto-político-pedagógico da educação escolar (CHIZZOTTI, 2020, p. 6).



**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO N. 4 – A escola é o lócus da aprendizagem, onde professor e aluno devem ser respeitados, onde a família se faça presente, as aulas sejam diferenciadas, e todos se sintam motivados**

**QUADRO 49 – Núcleo de significação número 4 – Professores**

TRANSCRIÇÃO		
<p>1 <b>EixoCRVEM2PE4</b> A escola boa é aquela que o aluno aprende, que o professor tem essa troca de experiência com o aluno e que tenha professores responsáveis com a aprendizagem desse aluno, eu acho rsrs.</p> <p>2 <b>EixoCRVEM2PE4</b> ... (...)A escola tem que trabalhar o lado da família, o lado pessoal da criança</p> <p>3. <b>EixoCRVEM2PE3</b>A escola boa para mim ela começa desde da estrutura física, porque <b>tem que dar condições para o aluno ter ambiente aconchegante</b>, ambiente que desperte o interesse dele está indo para escola para estudar, e tem <b>uma professora todos os funcionários saibam tratar realmente essa criança</b> da forma que ela precisa, (...) <b>a forma que o professor conduz as aulas tem que ser motivador, tem que ser uma aula diferente</b>, porque senão, não vai ter importância para o aluno. Então para mim a escola desde dessa forma de tratamento, da estrutura física para depois acontecer realmente o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>4. <b>EixoCIEM1PE2</b> <b>É uma escola voltada para o aprender.</b> A escola que a criança desenvolve.</p> <p>5. <b>EixoCIEM2PE1</b> uma escola boa é uma escola onde o profissional gosta de trabalhar, efetivamente; que a criança se sinta bem, acho que passa por isso, se a criança não gostar da escola acho que a gente não tem nada efetivamente. E acho que <b>uma escola é que o funcionário goste de trabalhar, que o educando se sinta bem e que tenha um bom relacionamento</b> entre gestão e o pedagógico. Acho que é isso, passa por essas três coisas.</p> <p>6.<b>EixoCHEM1PE15</b> Um direcionamento dos gestores é claro, mas que a gente <b>tivesse mais voz ativa é, e também que a família tivesse mais presente na escola, porque assim</b>, é claro que a escola procura às vezes chamar a família né, pra participar de reuniões, planejamentos, mas muitas vezes esses pais não vão né, não estão presente na escola, principalmente, aqueles casos em que a gente tem mais problema com o aluno, é o pai que não tá disponível quando a gente chama, então seria uma escola <b>que o professor tivesse mais voz ativa, fosse mais ouvido, e que também a família tivesse mais presente lá dentro da escola pra que a gente pudesse repassar aquilo que a gente precisa né</b>, que aconteça com o aluno, com o filho, com a criança, é também assim,</p>		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>1.Escola boa é aquela que o aluno o aprende;</p> <p>2.Escola boa é aquela que trabalha conjuntamente com a família;</p> <p>3.A escola boa deve ter um ambiente aconchegante e professores e funcionários que tratem bem as crianças;</p> <p>4. A escola boa deve ter um professor motivador e aulas diferentes;</p> <p>5. Escola é aquela onde o funcionário gosta de trabalhar, onde o educando se sinta bem e que tenha um bom relacionamento entre gestão e o pedagógico;</p> <p>6. A escola boa é aquela onde o professor tem mais voz ativa, seja mais ouvido fosse mais ouvido, e que a família esteja mais presente.</p>	<p>1.Escola boa é onde o aluno aprende, onde há aulas diferentes e onde se trabalha junto com a família;</p> <p>2.Na escola boa, professores e funcionários devem estar motivados e tratar muito bem as crianças;</p> <p>3. Na escola boa, o professor é ouvido e tem voz ativa.</p>	<p>A escola é o lócus da aprendizagem, onde professor e aluno devem ser respeitados, onde a família se faça presente, as aulas sejam diferenciadas, e todos se sintam motivados</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora utilizando os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas.

O núcleo de significação 4 nos remete, primeiramente, à categoria mediação. Sendo esses sujeitos históricos, são formados pela singularidade e, ao mesmo tempo, pela universalidade, já que o sentido que dão à escola boa tem relação direta com as mediações que tiveram e continuam tendo no percurso de suas vidas, uma vez que o real está sempre em movimento e, conseqüentemente, o nosso pensamento também e, nesse movimento constante, as concepções desses sujeitos vão se transformando através do tempo.



Algumas das falas dos sujeitos da pesquisa se aproximam e se complementam ao mesmo tempo ao conceberem como escola boa como aquela em que a família se faz mais presente.

Um direcionamento dos gestores é claro, mas que a gente **tivesse mais voz ativa é, e também que a família tivesse mais presente na escola, porque assim**, é claro que a escola procura às vezes chamar a família né, pra participar de reuniões, planejamentos, mas muitas vezes esses pais não vão né, não estão presente na escola, principalmente, aqueles casos em que a gente tem mais problema com o aluno, é o pai que não tá disponível quando a gente chama, então seria uma escola **que o professor tivesse mais voz ativa, fosse mais ouvido, e que também a família tivesse mais presente lá dentro da escola pra que a gente pudesse repassar aquilo que a gente precisa né**, que aconteça com o aluno, com o filho, com a criança, é também assim, (EixoCHEM1PE15) (...) **A escola tem que trabalhar o lado da família, o lado pessoal da criança** (EixoCRVEM2PE4).

Essa ideia de ver a participação da família como primordial para transformar a escola num local bom, pode ter sido construída a partir da correlação de forças sociais, já que as mudanças não são aleatórias, sendo assim, não há como deixar de mencionar aqui a interferência da mediação gênero, posto que o quantitativo de mulheres participantes da pesquisa é bem maior que o de homens e, geralmente, as mulheres tendem a dar maior importância para esse aspecto mediador.

A participação da família na escola é complementada pela fala de uma participante que destaca ser uma escola boa aquela onde as pessoas têm maior respeito pelo professor no sentido de dar-lhe voz ativa e ouvi-lo mais.

Seria uma escola **que o professor tivesse mais voz ativa, fosse mais ouvido, e que também a família tivesse mais presente lá dentro da escola pra que a gente pudesse repassar aquilo que a gente precisa né**, que aconteça com o aluno, com o filho, com a criança, é também assim (EixoCHEM1PE15).

Essa fala nos remete à categoria contradição, posto que a escola boa, no contexto neoliberal, é aquela que vê o professor apenas como um prestador de serviços, que concebe essa instituição apenas como uma empresa.

Outro ponto relevante a se observar é a ausência, na fala dos professores, da importância dos conteúdos científicos (do currículo) que realmente podem promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos. As desigualdades de toda ordem (econômica, social, etc.), impostas pelo sistema neoliberal, não apenas ofuscam a visão dos diferentes agentes sociais, como impossibilita a identificação dos reais problemas (as contradições). Isso aparece, por exemplo, quando um dos professores entrevistados aponta a ausência dos pais na escola. O que é real, mas não enxergamos que o sistema possui uma estrutura que impossibilita, muitas vezes o acompanhamento dos filhos, dada a sobrecarga de trabalho

imposta pela lógica capitalista de produção, que por outro lado, utilizando do discurso da necessidade de mais escolas de tempo integral, permite que os pais possam trabalhar mais tempo, e que os filhos possam estar “acolhidos” durante todo esse período, atribuindo à escola a função da formação “integral” dos alunos, lógico, que todo o fracasso recairá, também sobre professores e escola.

Não há como alguém ter voz ativa ou ser ouvido estando subordinado aos ditames dos Organismos Internacionais que nos remetem ao neoliberalismo e, muito menos, fazer da escola o lugar para o desenvolvimento emancipatório, perspectiva essa presente na teoria histórico- cultural e cujas bases encontram-se nas ideias de Vygotsky e seus seguidores.

Conforme essa teoria, o resultado da aprendizagem se dá por meio da interação do sujeito com o objeto. Concebida dentro do materialismo dialético e da concepção materialista da história, a teoria histórico-cultural, está atrelada à ideia de que a realidade é inerentemente material e dialética, posto que a natureza, em âmbito geral e todos os demais seres vivos que fazem parte dela vivem num constante de movimento, mudança, estando então transformando-se cotidianamente. Nesse âmbito, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores (BARBOSA; ; MILLER; MELLO, 2016).

Em relação à escola boa, remeto-me novamente à categoria contradição “(...) a forma que o professor conduz as aulas tem que ser motivador, tem que ser uma aula diferente” (EixoCRVEM2PE3) fica difícil para o professor se sentir motivado e dar aulas diferentes quando tem de seguir rigorosamente os conteúdos da bimestralização, como é o caso do Estado de Goiás, conteúdos esses que são previamente enviados ao professor, já com as competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir daquele conteúdo. Ou seja, torna-se algo engessado, e o docente está cada vez menos sendo ouvido e valorizado.

Outro sentido atribuído pelos professores e captado por mim, a partir da realidade aparente, é a visão de escola boa como sendo aquela em que o aluno aprende

**A escola boa é aquela que o aluno aprende**, que o professor tem essa troca de experiência com o aluno e que tenha professores responsáveis com a aprendizagem desse aluno, eu acho rsrs. (EixoCRVEM2PE4) **É uma escola voltada para o aprender**. A escola que a criança desenvolve (EixoCIEM1PE2).

Essa verbalização dos agentes refere-se ao significado fixo e estável, compartilhado socialmente, já os sentidos que atribuímos às falas estão impregnados de eventos psicológicos, cognitivos e afetivos, produzidos pelos professores frente a uma

realidade que revela com mais propriedade a subjetividade desses sujeitos, posto que sempre produzimos significados, produzimos também sentidos.

Em relação aos sentidos produzidos pela fala do participantes da pesquisa, denotam uma concepção de escola boa como aquela vinculada à escola tradicional, cujos valores estão pautados na ideia de um aluno passivo, no qual é depositado o conhecimento, não se considerando a sua omnilateralidade.

Ao nos remetemos à faixa etária dos professores, notamos que a maioria está acima de 40 anos, sendo assim, foram formados nos moldes conservadoristas da escola tradicional, na qual o aprender está sempre em primeiro plano. Entretanto, tiveram acesso ao contraditório, já que tiveram outras mediações divergentes da visão que apresentaram aqui, porém alguns mantiveram o posicionamento anterior. E isso é compreensivo, já que somos a mistura de várias coisas, mas nenhuma delas perde a sua identidade.

#### **NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO N. 5 – O embate entre o que a escola deve ou não ensinar e a importância do conhecimento docente nesse contexto**

##### **QUADRO 50 – Núcleo de Significação número 5 – Professores**

TRANSCRIÇÃO
<p><b>EixoCGEM2PE6</b> Não, eu acho que aproveitando as oportunidades, os momentos, <b>a gente pode falar de tudo com os alunos, desde que haja respeito com relação a vida deles, a história deles</b>, eu acho, eu não sou contra não.(...)</p> <p><b>EixoCHEM2PE3</b> (...)Eh... política, eu acho que política não é coisas para ser tratado em escola. Eeeh... <b>Gênero</b>, eu também não acredito que seja. <b>Igual, tem muita coisa que eu acho que fica a critério da família. Religião.</b> Eu acredito, eu falo isso na minha sala: “A gente tem que respeitar!”. E aí, fica da parte de cada pai. Porque cada um... <b>O aluno acaba refletindo aquilo que ele vive. Então, quando você vê um aluno que tá ali falando muito a respeito de política e falando mal ou falando bem, é o que ele tá ouvindo em casa. Ele tá só reproduzindo. Então, acho que a escola tem que ficar neutra nesse caso.</b></p> <p><b>EixoCHEM1PE20-</b> Todos os conhecimentos podem ser ensinados, vai depender muito da perspectiva que o professor tem sobre o que seja a religião, por exemplo. Aí há um embate, pois eu vejo que a minoria é que tem esse entendimento, porque você pode ensinar uma coisa que tem o nome de religião e mostrar todas as formas de religião que existem – todas não, eu estou exagerando – mostrar as formas de religião que existem e a pessoa vai pensar, vai se posicionar em torno de uma ou não. (...)Eu não vejo problema algum, e outros conhecimentos também, sendo ensinados de uma maneira científica, todos os conhecimentos podem ser ensinados.</p> <p><b>EixoCRVEM2PE2</b> Eu acho que a escola não deve ensinar pro aluno essas, tem muitas escolas que elas é, como falo, questões extremamente religiosas né a gente deve trabalhar a religião como um todo, o respeito né, mas é tem muitas escolas que elas têm um cunho ecumênico né, esse cunho ecumênico ali eu acho que não, eu acho que é mais parte para da família mesmo e a questão de ideologia de gênero, por exemplo, a gente deve orientar as crianças é que existe né, de uma forma bem tranquila e bem natural, mas a gente não deve impor, nada de imposição, acho que a criança, a escola, ela não deve ter imposição e sim ela deve ter aquela liberdade das crianças, ensino mas que ela tem a liberdade de escolha.</p> <p><b>EixoCIEM1PE2-</b> Não, eu não acho. Inclusive, eu fico admirada que eu falo assim... por exemplo, eu não posso trabalhar política na escola. Eu falo como assim, gente, se ela existe na nossa vida, em tudo, até na raiz do cabelo, como é que não pode? Então eu acho que tem que preparar sim, e a gente... por exemplo, festa junina tem uma comunidade evangélica que não gosta que você trabalhe com os meninos. Aí eu convido os pais pra virem na escola e eu falo assim: é cultura. Eles têm que conhecer. Não tá falando que eles vão adotar pra vida deles, eles têm que conhecer. Eu acho que a escola que tem oportunidade pra mostrar isso, inclusive passeios também, atividades extraclasse que nunca acontece. Um teatro. Eu acho que a escola tinha que proporcionar isso pra todos.</p>

**EixoCRVEM1PE5** Tem coisa que cabe aos pais falar, mas, dependendo do momento, às vezes eu não fala na sala, em geral, sabe?! Com “aquela” criança específica, eu “chamo ela,” lá de fora, e converso com ela. Porque, por exemplo, tem criança que, a palavra não é “robar” né?! Pega um material indevido do colega, é certo? É... nós que temos que ensinar isso? Que não deve “robar”? a escola que tem que ensinar? Em parte, sim, mas “dá onde que vem” o seu caráter, “dá onde que vem” os ensinamentos de Deus? De casa né?! Porque educação se aprende em casa, também. E quando não tem? Aí a escola tem que ensinar, entendeu? então, eu não creio que tem algo **que não deva ser ensinado, que seja sobre sexo, racismo, que seja sobre religião.** “Eles” pedem **que a gente não ensine sobre religião, mas eu não falo de católico, de budismo, de espírita, eu falo de Deus.**

**EixoCGEM1PE4-(...)** a escola é um ambiente para se ensinar tudo. Tudo, com responsabilidade. Não é tudo de qualquer jeito, tudo de qualquer forma. Porque uma boa aula precisa de critérios. Boa aula precisa de elaboração, precisa de tempo destinado à sua constituição, a sua estruturação. **Então, uma escola, do ponto de vista disciplinar, ela pode discutir tudo. Desde que isso seja discutido com total responsabilidade, reconhecendo realidades individuais, reconhecendo as limitações dos sujeitos.** Eu não vou fazer uma discussão aberta de educação sexual, não vou falar de sistema reprodutivo no segundo ano da mesma forma que eu falo para o 6º ano. Eu vou criar métodos, criar formas de falar com aquele aluno sobre aquilo, sobre o que é reprodução humana. (...). **Porque, dependendo da faixa etária, o mundo ainda é muito abstrato, não chegarão a certa concretude para compreensão de certos conteúdos disciplinares.** Então eu vejo que a escola pode ensinar tudo das suas próprias possibilidades.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1.A escola deve discutir sobre tudo desde que haja respeito ,desde que se reconheça as realidades individuais, e as limitações dos sujeitos; 2. Política e ideologia de gênero não devem ser tratadas na escola; 3. A perspectiva que o professor tem sobre religião é muito importante;	1.A escola está errada em discutir política e ideologia de gênero, já que essa deve ser responsabilidade da família; 2.Na há nada que não possa ser discutido na escola; 3.A perspectivado professor sobre religião importa muito	O embate entre o que a escola deve ou não ensinar e a importância do conhecimento docente nesse contexto

Fonte: Quadro elaborado pela autora utilizando os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas.

Partindo do que expuseram os agentes acima e da ideia de que o conhecimento do real não pode ser limitado àquilo que nos é imediatamente dado, pensado ou sentido, caso contrário, só captaria o evidente, inicio as análises dos significados e sentidos produzidos pela fala dos sujeitos acima ao discorrerem sobre o que a escola deve ou não deve ensinar.

Analizando os sentidos impressos na fala dos professores sobre política, religião e gênero, percebe-se que veem como errado discutir tais temáticas na escola, as quais, segundo afirmaram, deve ser responsabilidade da família.

(...) **Eh... política, eu acho que política não é coisas para ser tratado em escola.** Eehh... Gênero, eu também não acredito que seja. **Igual, tem muita coisa que eu acho que fica a critério da família. Religião.** Eu acredito, eu falo isso na minha sala: “A gente tem que respeitar!”. E aí, fica da parte de cada pai. Porque cada um... **O aluno acaba refletindo aquilo que ele vive.** Então, quando **você vê um aluno que tá ali falando muito a respeito de política e falando mal ou falando bem, é o que ele tá ouvindo em casa. Ele tá só reproduzindo.** Então, **acho que a escola tem que ficar neutra nesse caso** (EixoCHEM2PE3).

Reconstituindo a historicidade e as mediações vividas até então por esses sujeitos, infere-se trazerem em sua formação pessoal e intelectual resquícios de uma educação tradicional, a qual não vê com bons olhos a escola discutir essas temáticas.

Em relação a discutir política na escola, é algo preocupante e denota uma contradição da visão docente, visto que está inserida em todos os contextos da nossa vida e na escola ela é uma construção conjunta, abarca todos os segmentos e, quando se deixa de discuti-la ou se mascara algo, também estamos politizando, mas uma politização que supõe outros resultados, inclusive esses que estão aí.

A discussão sobre política deve ser uma prática nas escolas, no sentido de ampliar a visão do docente e da comunidade, já que são agentes transformadores da realidade e possuem responsabilidade social. A escola possui relação direta e dinâmica com a realidade social, posto que permite que se lute por condições de vida mais humana e ainda permite “a formação de dirigentes políticos representantes das camadas populares, desmistifica os conteúdos das matérias, substitui modelos sociais éticos por outros adequados a um novo projeto de sociedade, ou seja, ela é uma ameaça à ordem estabelecida.” (LIBÂNEO, 1982, p. 42).

Não discutindo política na escola, estamos contribuindo para que o sistema permaneça e que continuemos submetidos ao modelo neoliberal que, no âmbito das políticas públicas educacionais, tem imprimido sua forma de ver e de conceber a educação.

Sobre discutir gênero e sexualidade, a escola, nesse contexto, ainda continua contribuindo para esses construtos, visto que ela “não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” e isso é perceptível na formação do currículo, na forma como os conteúdos são selecionados, materiais a serem trabalhados na escola, na forma como as relações interpessoais são mantidas entre os membros da escola e, ainda, nos métodos que se utilizam para ensinar.

Na verdade, a escola, com essa prática, atua como instituidora de identidades, já que, além de impor regras e comportamentos, concepções e atitudes a seus alunos, também classifica e pune todos aqueles que se desviam do chamado padrão normal de comportamento (LOURO, 2003; MEYER, 2003).

Pesquisas demonstram que uma educação voltada para valores sexistas pode gerar vários problemas na criança, dentre eles o sofrimento pessoal em decorrência da não aceitação social das diferenças individuais até o fracasso escolar, principalmente em relação aos meninos (ALVES; SOARES, 2001; CARVALHO, 2001; MEYER, 2003).

No que se refere ao ensino da religião nas escolas, as mediações vividas por esses sujeitos mostram que essa responsabilidade deve caber à família, entretanto, defendem a ideia de que a escola pode, sim, trabalhar sobre o tema, desde que seja um trabalho laico, e bem

planejado, pois não se pode falar sobre essa temática sem conhecer mais a fundo sobre, inclusive ressaltam a relevância do conhecimento docente quando forem tratar dessa temática. É necessário um professor imparcial e que fale sobre a religião num sentido universal sem defender esse ou aquele credo.

### 3.6.1.1.2 *Análise e discussão dos significados e sentidos captados nas entrevistas – Líderes Religiosos*

**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO N. 1 – A família educa, a escola ensina, abre novos olhares e desenvolve a criticidade**

**QUADRO 51 – Núcleo de significação número 1 – Líderes religiosos**

TRANSCRIÇÃO		
<p><b>EixoDHEM2LR1</b>-o objetivo da escola é <b>promover a formação moral e intelectual do ser humano</b>, de maneira que ele desenvolva todas as suas potencialidades, e consiga, assim, <b>ser um cidadão de bem, capaz de promover a interação com a sociedade, harmoniosa, colaborativa, participativa, crítica e, acima de tudo, colaborando para o bem da coletividade.</b> ... isso deve ser trabalhado junto com a família. <b>A escola, na nossa visão, ela tem um papel educativo, não somente instrutivo... existe até uma bandeira levantada</b> no sentido de que a família educa e a escola ensina. <b>Na visão nossa, da doutrina Espírita, nós entendemos que a família educa, mas a escola também tem que participar nesse processo educativo.</b> Uma vez que a criança, ela tem em seus professores e em todos os colaboradores de uma escola, os seus exemplos, as suas modelações. <b>E a escola, no nosso entendimento, deve se preocupar com relação a esse processo educativo, da aula, do texto, e não somente levar a instrução.</b></p> <p><b>EixoDHEM2LR2</b> É baseado naquele conhecido de que <b>o saber não ocupa lugar; desde o começo da história do mundo, o saber tem se destacado.</b> E, na verdade, a escola é o ponto-base, e nós podemos também lembrar de que o lar é a primeira escola, é onde a gente realmente aprende as primeiras lições de vida. Agora, a escola em si, ela vai fazer a pessoa, ela vai articular e projetar a pessoa para o mundo. nessa síntese de que o saber não ocupa lugar. o conhecimento, o despertamento para o saber, é o ponto-base e o ponto de partida para qualquer grupo, qualquer família, de qualquer sociedade, de qualquer povo. Essa é uma visão geral que a gente tem.</p> <p><b>EixoDGEM1LR1</b> Entre os objetivos, eu vejo que <b>a informação né, a informação de conteúdo para preparar pessoas eu vejo como sendo fundamental.</b> Ah e as informações, claro, vão variar dentro de cada matéria né, mas essa ideia de o objetivo da informação que forma a pessoa, eu vejo como sendo bastante essencial e importante na escola.</p> <p><b>EixoDGEM2LR2</b> o que eu acho mais importante, para mim, o mais importante é a construção de um pensamento crítico. Num é educar como as pessoas acham que é. Educação para mim quem educa é pai e mãe. Mas despertar, na criança, no jovem, um pensamento crítico. E isso tá faltando, muito! Nós num temos esse pensamento crítico. Devido, principalmente na... na escola pública, num é dada essa... essa permissão entre aspas né? Porque a gente num tem um apoio, tanto material nos elementos, como também num temos com... a escola num dá o... devido apoio de levar outras pessoas para ir.</p>		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1. A primeira educação deve ocorrer no seio familiar; 2.A escola deve promover a formação moral e intelectual do ser humano no sentido de transformá-lo num cidadão de bem 3. A escola tem papel educativo, mas também instrutivo; 4.A escola é basilar para articular e projetar a pessoa no mundo; 5. A escola deve desenvolver o	1.A família é a primeira instância de educação da criança; 2.A escola deve se preocupar com a formação moral e intelectual e educativa do sujeito. 3.A escola abre novos horizontes; 4. A escola desenvolve o pensamento crítico.	1.A família educa, a escola ensina, abre novos olhares e desenvolve a criticidade.

pensamento crítico.		
---------------------	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora utilizando os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas.

Este tópico está relacionado ao objetivo de identificar quais determinações são constitutivas dos líderes religiosos frente às finalidades educativas da escola.

Início as discussões buscando uma reflexão a partir das bases históricas nas quais se assentam as mediações vivenciadas por essas pessoas. Na fala dos entrevistados, é perceptível a relevância da família como primeira instituição responsável por educar a criança,

**Na visão nossa, da doutrina Espírita, nós entendemos que a família educa, mas a escola também tem que participar nesse processo educativo.** Uma vez que a criança, ela tem em seus professores e em todos os colaboradores de uma escola, os seus exemplos, as suas modelações (EixoDHEM2LR1). O que eu acho mais importante, para mim, o **mais importante é a construção de um pensamento crítico. Num é educar como as pessoas acham que é.** ( EixoDGEM2LR2). **Na verdade, a escola é o ponto-base, e nós podemos também lembrar de que o lar é a primeira escola, é onde a gente realmente aprende as primeiras lições de vida. Agora, a escola em si, ela vai fazer a pessoa, ela vai articular e projetar a pessoa para o mundo** (EixoDHEM2LR2).

O fato de elegerem a família como primeira responsável pela educação da criança (o que realmente deve acontecer) vai ao encontro da responsabilidade do que preconiza a maioria das religiões, nas quais a família é a primeira instituição social incumbida de promover o desenvolvimento individual das pessoas, é o lócus da primeira formação do sujeito. Assim sendo, ela é considerada a base de tudo e fundamental para a evolução do ser humano. Entretanto, é preciso pensar que concepções de famílias esses sujeitos trazem em sua subjetividade: uma concepção de família mais tradicional, convencional ou na nova configuração que adquiriu hoje?

É preciso pensar sobre, já que isso vai nos influenciar para o resto da vida, pois

Os seres humanos são construídos por influência de instituições. É fácil perceber isso com simples exemplos cotidianos. Pensemos na família, na escola ou no mercado de trabalho. Disposições para o comportamento fundamentais, como a disciplina, o autocontrole, o pensamento prospectivo, são ensinadas por meio de prêmios e castigos institucionais não necessariamente físicos, nem muito menos necessariamente conscientes. Na família, exerce o papel – que mostram aos filhos os comportamentos apropriados e as disposições para o comportamento que eles devem reprimir ou desenvolver. A agressividade, por exemplo, uma disposição fundamental que todos temos, deve ser reprimida e controlada para que a criança possa ter sucesso na sua socialização. A disciplina, por outro lado, é inculcada dos mais variados modos, como a partir da imposição de horários para dormir, comer e brincar (SOUZA, 2017, p. 26).

Em relação à Igreja Católica, por exemplo, não vê a dissipação das famílias (homem e mulher) como algo positivo, inclusive, algumas igrejas negam a própria comunhão a mães solo, separadas ou divorciadas.

O Documento de Aparecida<sup>53</sup> ressalta a importância de se valorizar a família e, ainda, de tutelar os direitos que ela possui, visto que vivemos um tempo de mudança dos tempos. Esse documento<sup>54</sup> destaca que a família não é uma simples instituição natural; ela está inserida nos projetos do Criador, já que “pertence à natureza humana que o homem e a mulher busquem um no outro sua reciprocidade e complementaridade”. Aponta ainda que, na plenitude dos tempos, o Filho de Deus assumiu a natureza humana “optando por viver em família em meio a nós, a eleva à dignidade de ‘Igreja doméstica’. Por meio do amor conjugal, o sacramento do matrimônio é assumido e isso significa a união de Cristo com sua Igreja”, pois é na família que a pessoa “descobre os motivos e o caminho para pertencer à família de Deus”.

Desse modo, é necessário trazer as mediações que geraram essas ideias, pois podem estar em contraposição ao que hoje se trabalha nas escolas. Na contemporaneidade, há vários tipos de composições familiares constituídos por laços de aliança. A questão da consanguinidade não é mais a condição essencial e obrigatória. Hoje não falamos mais em família, mas em famílias, visto que há várias configurações familiares, a concepção com a qual estávamos habituados de família constituída por pai, mãe e filhos deixou de existir, a sociedade sofreu várias mutações o que implicou na mudança do comportamento dos seus integrantes e da vida familiar. Nas novas organizações familiares, os papéis são, constantemente, avaliados e reavaliados, buscando na relação a satisfação de todos.

Para o grupo analisado neste núcleo, a escola é a segunda instituição social da qual a criança faz parte e uma de suas principais finalidades é a de se preocupar com a formação moral, intelectual educativa e crítica dos sujeitos. Ao se conceber a escola como responsável pela formação moral do sujeito, é necessário repensar sobre a que tipo de moral essas ideias estão vinculadas, quais mediações e contradições entremearam a concepção

---

<sup>53</sup> O documento traz as conclusões do grande encontro dos bispos e demais participantes da V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe (CELAM). Com abertura da carta do Papa Bento XVI, o Documento de Aparecida, como é chamado, trata de diversos temas de interesse de todos os católicos, como a família, a evangelização no século XXI, a dignidade humana, as relações entre a Igreja e a sociedade globalizada, entre outros. Como o próprio documento afirma, “a V Conferência do Episcopado latino-americano e Caribenho é novo passo no caminho da Igreja, especialmente a partir do Concílio Ecumênico Vaticano II. Disponível em : <https://anec.org.br/biblioteca/documento-de-aparecida-2007/>. Acesso em: 2de fevereiro de 2023

<sup>54</sup> A importância da família na Igreja , TEMPESTA, Cardeal Dom Orani João. Disponível em: <https://formacao.cancaonova.com/familia/a-importancia-da-familia-para-a-igreja/>. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.



desses sujeitos. Caso seja uma moral num sentido mais tradicional, cabe à escola fazer com que o aluno assimile comportamentos, hábitos e valores concernentes ao modelo de sociedade vigente, cujo intuito é somente a transmissão de normas e regras de integração social e a aprendizagem de comportamentos sociais e morais. Se assim o for, as finalidades educativas serão outras, menos aquela que valorizam o sujeito em todas as suas especificidades, que busca a reflexão, a aceitação do outro. Nesse contexto tradicional, fica difícil a escola trabalhar com uma visão crítica, visto que estará indo de encontro ao que regem as igrejas a respeito do conceito que têm sobre o papel da família e da escola.

**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO N. 2** – Escola como local da transmissão de conteúdos e como instituição que molda e prepara para o mercado de trabalho

**QUADRO 52 – Núcleo de significação número 2 – Líderes religiosos**

TRANSCRIÇÕES		
<p><b>EixoDHEM2LR1:</b> A escola, ela, olha, é um pouco complexo responder mas, demorar um pouco mais mas tudo bem. Olhe só: <b>a nossa sociedade brasileira, ela vem sendo transformada ao longo dos tempos, ideologicamente - no sentido religioso, sentido moral, ético e cívico - entre outros meios ). Então a criança já sai de casa sem nenhum dos princípios, então ela chega na escola, também não tem os princípios.</b> Qual que é o dever da escola? <b>O dever da escola é encaminhar eles pro mercado de trabalho para ver se o comunidade</b> (trecho ininteligível 0525). Mas se não houver lá na origem, na família. Como a escola vai poder colocar isso sobre as crianças? É um pouco complexo (...)</p> <p><b>EixoDHEM2LR1EixoDGEM2LR3 :</b> <b>a escola, é o campo certo pra integração do saber</b>, fui professor durante dez anos, né então, o mais importante que eu percebo da escola é integração do saber, integração humana. (...) Quando consigo integrar o conhecimento, um professor que não traz simplesmente uma matéria, não simplesmente um conteúdo, mas, <b>ele traz um saber com aquele aluno que está ali pronto pra receber uma tábula rasa digamos assim, é enquanto né busca de conhecimento existe essa integração</b>, do campo do saber, do campo moral, do campo social, mas que seja um local de busca e entrega de fornecimento de conhecimento, né esse ponto de equilíbrio onde <b>alguém tem que buscar o conhecimento e onde tem pessoas que podem passar aquele conhecimento, né sem ideologia nenhuma apenas passar o conhecimento, nada ideológico.</b></p> <p><b>EixoDIEM2LR1</b> As escolas conforme eu falei elas servem para trazer o conhecimento geral de todas as disciplinas de todas as matérias que são aplicadas né tipo, matemática, história, geografia, ciências né e <b>também para preparar a pessoas para saber conviver na sociedade</b>, conforme eu falei na minha primeira resposta quando a gente sai de casa pela primeira vez, que a gente vai conviver fora de casa o primeiro local que a gente encontra <b>e a escola e onde você aprende a conviver na sociedade com pessoas diferentes com culturas diferentes, como e que eu posso falar, você aprende a respeita regras horários você começa a se enquadrar de acordo com a sociedade, com que a sociedade exige</b></p> <p><b>EixoDRVDEM1LR2-Trabalhar na Educação</b>, um ensino de qualidade que possa conseguir gerar neles desde crianças até chegando adolescência, com uma <b>capacitação para que eles possam realmente ter conhecimento, para que eles possam adentrar no mercado de trabalho, com base realmente no ensino de qualidade.</b></p>		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1.A sociedade brasileira está transformada ideologicamente no sentido religioso, moral ético e cívico; 2.O papel da escola é encaminhar para o mercado de trabalho; 3.A escola é a oficina da moldagem do cidadão para a sociedade; 4.O aluno é uma tábula rasa, a escola; 5.Na escola não se deve pregar ideologias ;	1.A escola brasileira está sendo transformada ideologicamente de forma negativa; 2.A escola deve moldar o sujeito para o mercado de trabalho e para a sociedade, já que este é uma tábula rasa.	1.Escola como local da transmissão de conteúdos e como preparadora e moldadora para o mercado de trabalho.

6.A escola é o lugar das regras, dos horários e onde devemos nos enquadrar de acordo com o que exige a sociedade.		
---	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora utilizando os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas.

Buscando compreender qual o papel da escola pública brasileira na visão dos líderes religiosos, a qual não objetiva somente evidenciar a existência de uma relação entre a singularidade e a universalidade, mas de explicitar as relações entre elas, inicio a análise fazendo um exame das falas desses sujeitos, remeto-me, primeiramente, à fala do entrevistado que corrobora as ideias de Locke ao afirmar que o professor “traz um saber com aquele aluno que está ali pronto pra receber uma tábula rasa digamos assim, é enquanto na busca de conhecimento existe essa integração” (EixoDGEM2LR). E ainda “é na escola que ele vai aprender e aprendendo é onde ele vai passar a ser um cidadão de conhecimento, de ética, de profissional, de profissionalismo, enfim. Então, a escola é a oficina de moldagem do cidadão para a sociedade”.

Ao refletir sobre as falas dos entrevistados, remeto-me ao pensamento pedagógico moderno realista<sup>55</sup>, do qual John Locke (1632-1704) é um dos mais importantes representantes, tanto em relação à política quanto à sociedade moderna e que afirmou nada existir em nossa mente que não tenha origem em nossa própria mente.

Para Locke, a mente humana, ao nascer, é desprovida de ideias, de saberes ou de conhecimentos, necessitando então de instrução para poder aprender. Nesse contexto, o papel da escola é apenas o de transmitir o conhecimento necessário para atender as demandas do mercado de trabalho e não mais para aperfeiçoar o homem, tanto a educação como a ciência, constituíam um fim em si mesmas. “Enquanto o Cristianismo afirmava que era preciso saber para amar, Bacom (1561-1626) dizia o contrário, saber é poder, sobretudo, poder sobre a natureza” (GADOTTI, 2003, p.78). É interessante que, ao se pensar no ser humano como alguém desprovido de conhecimento, contradizemos os ideais de ser humano enfatizados pela maioria das religiões.

Ao se preconizar como papel da escola preparar o sujeito para o mercado de trabalho, “O dever da escola é encaminhar eles pro mercado de trabalho” (EixoDHEM2LR1) está-se contribuindo para a perpetuação das políticas educacionais de cunho neoliberal.

<sup>55</sup> A pedagogia realista insurgiu-se contra o formalismo humanista pregando a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o mundo interior, a supremacia das coisas sobre as palavras. O surto das ciências naturais, da física, da química, da biologia, suscitou interesse pelos estudos científicos e o abandono progressivo dos estudos de autores clássicos e das línguas da cultura greco-latina.

Temos assistido, nas várias modalidades e níveis da educação, a existência de um subsistema ligado aos moldes de produção capitalista, no qual as finalidades educativas não buscam o desenvolvimento integral dos estudantes, mas, sim, atender às necessidades estratégicas de mão de obra que corroborarão o alargamento de conhecimentos e de competências que atendam ao mercado de trabalho.

As escolas, partindo dessa concepção, ficam dependentes das formas e modelos de governabilidade exigidas pelo mercado econômico, e a melhor escola é aquela que mais produz (FREITAS, 2011).

Outras verbalizações complementares às demais falas sobre o papel da escola aparecem em outras partes das entrevistas, vejamos:

**Alguém tem que buscar o conhecimento e onde têm pessoas que podem passar aquele conhecimento, né sem ideologia nenhuma apenas passar o conhecimento, nada ideológico**(EixoDGEM2LR3). As escolas, conforme eu falei, elas servem para trazer o conhecimento geral de todas as disciplinas de todas as matérias que são aplicadas né tipo, matemática, história, geografia, ciências né e também para preparar a pessoas para saber conviver na sociedade, (...) e a escola e onde você aprende a conviver na sociedade com pessoas diferentes com culturas diferentes, como e que eu posso falar, você aprende a respeitar regras horários você começa a se enquadra de acordo com a sociedade, com que a sociedade exige (EixoDIEM2LR1).

Escola como local para a não propagação de ideologias, escola como local de enquadramento do sujeito de acordo com o que exige a sociedade, escola como local para transmitir conteúdos. Todas essas percepções novamente propagam a ideia de uma escola que não leva ao processo reflexivo, uma escola pragmática cuja finalidade é apenas o preparo para o trabalho, enfim, uma escola que serve para os indivíduos assimilarem comportamentos, valores, hábitos e atitudes com o intuito de se adaptarem e se ajustarem às ideias vigentes.

Uma escola assim nos remete ao Projeto de Lei (PL)<sup>56</sup> n. 193/2016, que foi bastante criticado e cuja autoria é do Senador Magno Pereira Malta, pertencente ao Partido da República. Este PL surgiu com o objetivo de

---

<sup>56</sup> A despeito de ter sido considerado, em nota técnica, inconstitucional pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal (2016), de decisão liminar em mesmo sentido do ministro Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal para a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5537 (STF, 2017) e de ter sido julgado como um plano que nega a produção acadêmica e os avanços legais das últimas décadas, além de antidemocrático e criminalizador do trabalho docente por várias associações de pesquisa, dentre as quais destacam-se a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd, 2016) e a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH, 2015), o projeto segue em tramitação nas duas casas. Uma consulta pública sobre o projeto no site do Senado Federal, em pouco mais de 2 meses, contou com a manifestação de quase 400 mil cidadãos (E-Cidadania, 2016), embora não possa ser descartada a possibilidade de participação multiplicada de um mesmo indivíduo, tendo em vista que o registro para opinar dá-se pelo e-mail, e não por documento oficial. Como o próprio proponente do PL no Senado Federal afirma, quando justifica (no próprio documento do PL em tramitação) as razões que o levaram a tal, a proposta se inspira nas articulações do ESP. O movimento mantém

incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a lei n. 9394/1996 (Brasil, 1996), o Movimento Escola sem Partido (ESP). Na Câmara dos Deputados, por sua vez, foram apresentados outros dois PLs (n. 7180/2014 e n. 867/2015), sendo que o segundo foi apensado ao primeiro. Outros projetos de igual teor foram apresentados em 19 estados e diversos municípios da federação e reproduzem, quase em sua totalidade, a proposta sustentada pelo movimento de mesmo nome (EBC, 2016) (GUILHERME; PICOLI, 2018, p.3).

O Movimento Escola sem Partido, na seção objetivos, afirma que o Projeto “foi criado para dar a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários tanto nas escolas como nas universidades. E a forma de prover os alunos dessa instrumentalização é divulgando o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos”.

O PL traz outros apontamentos tais como a luta “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”, “pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”, “pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (GUILHERME; PICOLI, 2018, p.3).

**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO N. 3- A escola boa é aquela que atua dentro de modelos mais convencionais de educação**

**QUADRO 53 – Núcleo de significação número 3 – Líderes religiosos**

<p><b>EixoDHEM2LR1:</b> Uma boa escola é aquela que <b>aplica o seu conteúdo da grade obrigatória, desde de que não tenha nenhuma interferência ideológica; seja ela ideológica, de qualquer cunho ideológico.</b> A escola é o princípios básicos das matérias regulares que tem que ser aplicada. <b>Nenhuma principiologia tem que ser aplicada (0645?), ideologia de gênero.</b> É. Tem que ensinar o que? Política, Sociedade, questões de saúde; o que é básico para viver e um grupo social. (...)Tem que ensinar o básico. Aquilo que é a escola. <b>A universidade, infelizmente, é utilizada para outras finalidades (0712). Essa que é a verdade. E que precisa ser mudada.</b></p> <p><b>EixoDRVEM1LR1-</b> Mesmo com a grande parte da sociedade não tem acesso à escola e os que tem acesso à escola, as vezes não tem uma escola de qualidade. Então as vezes eu acho que o segundo plano seria a qualificação mesmo e depois <b>essa questão também de amor e nas coisas e na própria pátria, esse zelo por aquilo que é nosso, que a gente precisaria ter pessoas conscientes pelo aquilo que é bem público, bem social, como a nossa pátria, nosso lugar, no berço, nossa morada.</b></p> <p><b>EixoDRVEM2LR3-</b> de maneira sintética, <b>é para colaborar com o desenvolvimento das potencialidades que a criança já tem e outras que ela vai desenvolver, no sentido de sua formação moral e intelectual, visando o bem da coletividade, em parceria com a sua família.</b></p> <p><b>EixoDHEM1LR2-</b> Quando eu tenho uma escola que começa a querer mudar o significado das palavras, que elas realmente tem. Eu quero dizer que assim. Quando um aluno se expressa; religiosamente prevendo, você tem uma reação muito repressiva, contra ele ali dentro da sala. Você está castrando esse cara de conseguir organizar mentalmente as ideias e verbalizar isso em público, e de ter que dar o <i>feedback</i> disso. Então, esse nível de representação, esse nível de linguagem. <b>Então, uma boa escola é a escola que se preocupa com isso também.</b></p>
--

um site (<http://www.escolasempartido.org/>) em que expõe seus objetivos, disponibiliza artigos pretensamente isentos de ideologia e instrui pais e estudantes sobre procedimentos para denunciar professores que supostamente estejam utilizando as salas de aula como púlpito Escola sem Partido — GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. **Elementos totalitários em uma democracia moderna:** uma reflexão a partir de Arendt. disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cVXvMDSmnVHHFs3SF6kTsyB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

**O ensino de artes, o ensino de filosofia, é maravilhoso, para colocar o cara no outro nível de representação das ideias dele, pra expressar isso.**

**EixoDGEM1LR1** Primeiro **uma que dá segurança aos pais de que elas estão fazendo exatamente isso, dando continuidade aquilo que nós pais acreditamos dentro de casa, a educação, a orientação, a melhor orientação possível**, (...) recentemente nós mudamos nossos filhos para aquele sistema integral (...)e a minha esposa só havia dado aula (...)antes apenas no regime normal (...)Quando ela passou a dar aula nessa escola de regime integral, ela percebeu o desenvolvimento de alunos lá dentro, então isso trouxe pra nós enquanto pais a segurança de que valeria a pena ceder os nossos filhos pra esse tempo integral no que diz respeito ao que eles poderiam dar continuidade ao aprendizado deles, então pra mim eu vi isso como sendo uma escola boa, **uma escola que olha para o que estão fazendo e acreditam, e essa escola especificamente ela incentiva muito o aluno, cobra muito do aluno pra eles se desenvolverem , então isso pra mim isso é um escola boa, uma escola que está incentivando o aluno a aprender**

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1.A escola boa é aquela onde não há interferência ideológica e onde se ensina as matérias básicas; 2. As universidades precisam mudar, já que estão sendo utilizadas para outro intuito; 3. A escola boa é aquela em que se ensina o amor pela pátria; 4. A escola boa é aquela que forma moralmente e intelectualmente. 5. A escola boa é aquela que enfatiza o ensino de artes, o ensino de filosofia 6.A escola boa é aquela que dá continuidade ao às mesmas orientações dadas pela família	1.A escola não pode ensinar ideologias; 2. A escola deve ensinar o amor à pátria, a formação moral e intelectual do sujeito; 3. A escola deve prosseguir nas mesmas orientações dadas pela família.	1.A escola boa é aquela que atua dentro de modelos mais convencionais de educação .

Fonte: Quadro elaborado pela autora utilizando os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas.

As falas presentes no núcleo de significação número 3 mostram uma concepção de escola boa como sendo aquela na qual não se discutem questões ideológicas (em vários âmbitos), onde o amor à pátria deve ser sempre exaltado e as orientações dadas pelos professores devem coincidir com aquelas advindas da família.

Em relação às questões ideológicas, é preciso buscar nas reminiscências desses sujeitos qual o sentido disso, pois, embora a ideologia não defina o que vou ser, o pensamento contém essa ideologia, que mesclada a ele vai produzir algo novo, inclusive algo contraditório, pois a palavra, ou seja, o empírico, contém o pensamento e esse pensamento é sempre permeado pelas emoções.

De acordo com Vigotski (2001, p. 409), o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno de fala ou de um pensamento. Ou seja, o pensamento constitui a palavra e a palavra constitui o pensamento.

Partindo do exposto, podemos deduzir que a subjetividade desses sujeitos (individual) foi mediada por uma objetividade (social) e gerou essa forma de perceber a escola que, em vez de gerar mudanças, torna-as mais distantes de acontecer, já que as ideias

desses autores vão sendo passadas e repassadas de geração para geração a partir das mediações que têm no contexto social, a não ser que, a partir de novas mediações, modifiquem essa visão, afinal, tudo está em movimento.

Quando os sujeitos da pesquisa se declararam contrários a qualquer tipo de ideologia na escola (mesmo que de forma inconsciente), corroboram para manter muitas pessoas à margem da sociedade, gerando, na verdade, o processo de exclusão social das minorias, o que vai ao encontro do conceito de ideologia talhado por Marx e Engels (1997) ao afirmarem que o termo ideologia, ao ser utilizada pela classe dominante, tem como objetivo manter seu domínio sobre as demais classes existentes, uma vez que querem impor suas ideias.

Nessa circunstância, a ideologia também é entendida como uma consciência falsa existente entre quem é dominado, a qual esconde e inverte a realidade social em que se encontram para que as ideias da classe dominante se sobreponham.

Quando a discussão entra nas questões concernentes à ideologia de gênero, a situação se agrava um pouco mais e novamente vêm à tona mediações pautadas em uma educação repressora e discriminatória. Sendo assim, é mister as discussões sobre ideologia de gênero no contexto da educação, visto que é por meio delas que a verdadeira transformação social poderá acontecer, embora se perceba, por meio da análise de algumas falas apresentadas aqui, um discurso que vai ao encontro do que Bordieu (1982) descreve como a escola reprodutora das desigualdades sociais.

Outro aspecto apreendido na falas dos entrevistados está relacionada a uma escola que enfatiza o amor e o respeito à pátria.

Mesmo com a grande parte da sociedade não tem acesso à escola e os que tem acesso à escola, as vezes não tem uma escola de qualidade. Então as vezes eu acho que o segundo plano seria a qualificação mesmo e depois **essa questão também de amor e nas coisas e na própria pátria, esse zelo por aquilo que é nosso, que a gente precisaria ter pessoas conscientes pelo aquilo que é bem público, bem social, como a nossa pátria, nosso lugar, no berço, nossa morada** (EixoDRVEM1LR1).

Certamente, isso é importante, entretanto, não pode se sobrepor a uma educação que busque o desenvolvimento do sujeito em todas as suas potencialidades, uma educação em que sejam desenvolvidos valores humanos, sociais e éticos, tais como liberdade, solidariedade, autonomia, senso crítico, etc. A escola boa deve se ater em formar sujeitos reflexivos, com capacidade de se posicionar, socialmente, de maneira crítica e criativa.

Numa escola nesses moldes, ocorre o processo contrário àquele delineado pela ideologia neoliberal, uma vez que não se pauta numa pedagogia e numa didática de cunho

transformador. Nesse contexto, a escola realmente justa e de qualidade deve promover a formação da consciência dos alunos por meio dos conhecimentos escolares para a promoção e a ampliação do desenvolvimento da personalidade humana em suas várias dimensões.

Uma educação mais justa e de qualidade deve objetivar a promoção e a ampliação, “o desenvolvimento das potencialidades humanas, no sentido de prover os meios cognitivos e afetivos para que os alunos alcancem sua autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social” (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 7). Nessa concepção, a escola torna-se crucial para que a sociedade seja mais democrática e mais inclusiva socialmente (LIBÂNEO; SILVA, 2020).

O tópico seguinte mostra e discute as diferenças e as similaridades de professores e líderes religiosos na visão que apresentam sobre de finalidades educativas e escola boa a partir das análises dos questionários e entrevistas apresentados em momento anterior.

**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO N. 4- A escola como locus para disciplinar, integrar saberes e como campo não propenso à propagação de ideologias**

**QUADRO 54 – Núcleo de significação número 4 – Líderes religiosos**

TRANSCRIÇÕES
<p><b>EixoDHEM1LR1</b> as escolas servem para aperfeiçoar a vida, as relações do mundo como um todo, perceber a interdependência e a, e o intercâmbio, é, <b>de todas as realidades, assim, na nossa profissão de fé, da, da criação; nós temos um princípio que a criação é um dom de Deus para um bem comum. Que as escolas precisam ajudar, socializar e aprofundar a compreensão e a preservação e a multiplicação disso em favor de todo</b> né esse ponto de equilíbrio onde alguém tem que buscar o conhecimento e onde tem pessoas que podem passar aquele conhecimento, né sem ideologia nenhuma apenas passar o conhecimento, nada ideológico</p> <p><b>EixoDGEM2LR3</b> então a escola <b>eu vejo como um braço da família, um braço da sociedade, um braço da convivência por que ela transmite esse aprendizado, por exemplo, de relacionamento.</b> Quando o filho, principalmente se for filho único, convive apenas no contexto de casa e ele sai pra escola ele começa agora a conviver socialmente com outros, ou com outras pessoas da idade dele, com a mesma mentalidade dele, então a escola é esse braço da sociedade e da família em relação a construção de ensino, de aprendizado.</p> <p><b>EixoDGEM1LR1:</b>por exemplo, <b>primeiro emprego você tem que aprender que você tem que respeitar o horário, então você começa a aprender tudo isso na escola, então a escola tecnicamente ensina todas as matérias que vão servir para o aluno a vida inteira né como meio de conhecimento geral e também prepara a pessoa para viver em sociedade respeitando regras, obedecendo respeitando horários,</b> sabendo dividir espaço que as vezes a gente em casa não tem muito, mas na escola cada um tem o seu lugar então esse tipo de visão que eu estou dizendo, então eu entendo que traz, capacita a pessoa para viver em sociedade respeitar pessoas, respeitar espaço, respeitar a vez a ordem da chamada todas essas coisas trazem ensinamento que vai te servi a vida inteira, porque na sociedade tudo tem regra, eu vejo que a escola e um local que ensina muitas regras que só nos beneficiam se a gente colocar em pratica né, está certo.</p> <p><b>EixoDIEM2LR1:</b> então, eu vejo assim: a escola sobre o Brasil, ela está aquém do ensejo da sociedade, sobretudo da juventude, que quer estudar. quanta dificuldade o aluno, o estudante de cota para alcançar seus objetivos? <b>quando você vê ai racismo, ideologia política, isso tudo sem entrar para o desenvolvimento, crescimento do jovem na escola.</b></p> <p><b>EixoDHEM2LR2</b> Então o que eu percebo nessa realidade escolar, é que vejo que não tem cumprido seu papel, <b>a escola ela foi deixando de ser um campo, é o que eu defendo, né o campo de integração do saber e foi tornando o campo de ideologias, é mais de ligações partidárias</b> onde eu preciso convencer o meu aluno que ele está errado, ou é o aluno tem que convencer o professor que o professor está errado. A mudança de valores na forma de pensar.</p> <p><b>EixoDGEM2LR3A</b> escola está se tornando um campo ideológico, é o que eu percebo aqui na minha região, <b>isso independente de partido político, porque não é uma ideologia somente partidária são</b></p>

<b>ideologias de valores humanos.</b> Se torna campo ideológico <b>EixoDGEM2LR3: uma escola que quer ensinar por exemplo, ideologia de gênero, não se deve ensinar isso numa escola. E aqui eu não entro numa fala enquanto padre, é uma fala enquanto ser humano, é uma fala enquanto homem, enquanto alguém que vem de uma família, independente se é modelo tradicional ou não.</b> Mas, no momento em que eu estou dizendo, que a escola está ensinando por exemplo, ela está falando sobre ideologia de gênero é uma coisa, ela tem que falar, ela tem que falar só que ela não tem que dizer que este é o caminho a ser seguido que essa é a coisa mais natural, ela tem que apresentar a situação,		
<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>
1.A escola não deve ensinar ideologias; 2.A escola é um braço da família e da sociedade em relação ao ensino e à aprendizagem; 3.A escola é o local onde se aprende a ter disciplina; 4.A escola é o campo da integração do saber e ao mesmo tempo campo das ideologias, principalmente partidárias 5.A escola deve ser multiplicadora de que a criação é um dom de Deus.	1. A escola é o local da disciplina, e não do ensino de ideologias; 2. A escola é o campo da integração do saber e multiplicadora da criação como um dom divino.	1. A escola como lócus para disciplinar, integrar saberes como campo não propenso à propagação de ideologias.

Fonte: Quadro elaborado pela autora utilizando os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas.

Neste núcleo de significação, os sentidos e significados trazidos por alguns dos líderes religiosos, aponta que a escola tem como papel disciplinar e integrar saberes e não o papel para a disseminar ideologias, já que não é campo específico para isso. Um dos entrevistados complementa sua fala dizendo que na escola não se deve trabalhar com ideologias, principalmente a de gênero.

**Primeiro emprego você tem que aprender que você tem que respeitar o horário, então você começa a aprender tudo isso na escola, então a escola tecnicamente ensina todas as matérias que vão servir para o aluno a vida inteira né como meio de conhecimento geral e também prepara a pessoa para viver em sociedade respeitando regras, obedecendo respeitando horários (EixoDGEM1LR1) . Então o que eu percebo nessa realidade escolar, é que vejo que não tem cumprido seu papel, a escola ela foi deixando de ser um campo, é o que eu defendo, né o campo de integração do saber e foi tornando o campo de ideologias, é mais de ligações partidárias onde eu preciso convencer o meu aluno que ele está errado, ou é o aluno tem que convencer o professor que o professor está errado (EixoDHEM2LR2). Escola está se tornando um campo ideológico, é o que eu percebo aqui na minha região, isso independente de partido político, porque não é uma ideologia somente partidária são ideologias de valores humanos. Se torna campo ideológico (EixoDGEM2LR3). Uma escola que quer ensinar por exemplo, ideologia de gênero, não se deve ensinar isso numa escola. E aqui eu não entro numa fala enquanto padre, é uma fala enquanto ser humano, é uma fala enquanto homem, enquanto alguém que vem de uma família, independente se é modelo tradicional ou não (EixoDGEM2LR3).**

A concepção de finalidades educativas captadas nos fragmentos das entrevistas acima denota a preocupação dos participantes na disseminação de certas ideologias que vão contra ao que muitas das religiões pregam e ao encontro dos vários debates que giram em torno da necessidade de se encontrar um meio para que as salas de aula não sejam mais usadas como



instrumentos de doutrinação ideológica. Essa preocupação atinge todos os níveis de educação, desde os ensinos fundamental e médio até os meios acadêmicos e universitários.

Em decorrência disso, muitos projetos legislativos, principalmente, da bancada dos evangélicos, surgiram no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas dos estados e nas Câmaras de Vereadores dos municípios de todo o país – a maioria sob a nomenclatura de *escola sem partido*. Como argumento para defender essa proposta, embasam-se na CF, mais especificamente, no art. 206, inc. III, que define o “*pluralismo de ideias*” como um dos princípios a serem adotados. Em igual pé de igualdade, traz o art. 1º, inc. V, diz que a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como um de seus fundamentos o “*pluralismo político*”.

Um dos entrevistados mencionou a ideologia voltada para a questão do gênero “uma escola que quer ensinar por exemplo, ideologia de gênero, não se deve ensinar isso numa escola” (EixoDGEM2LR3).

Essas concepções contradizem muito do que a Igreja em suas várias vertentes traz em seu discurso cotidiano, já que corroboram a disseminação de preconceitos, de distanciamento das pessoas da própria religião, principalmente aquelas que se veem excluídas por esse ou aquele princípio adotado pela igreja.

É fato que, nos últimos anos, em países diversificados, situados em vários continentes emergiu certo ativismo religioso reacionário que viu na questão do gênero a mola propulsora para suas mobilizações.

"Gênero", "ideologia de gênero", "teoria do gênero" ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes (JUNQUEIRA, 2017, p. 25-26).

Fora do contexto brasileiro, segundo esse mesmo autor, a Igreja Católica tem promovido muitas discussões e debates por intermédio de documentos e doutrinas da Santa Fé e de pronunciamentos de vários representantes da Igreja. Esses movimentos giram em torno da ideia de que o avanço da ideologia de gênero nas escolas é um tipo de catecismo que leva a uma vida sexual sem limites, e isso afeta tanto crianças como adolescentes. Nessa perspectiva a ideologia de gênero representa uma ameaça ao que denominam de família naturalmente constituída.

Novamente, percebe-se uma contradição, já que afirmamos ser um país democrático, no entanto, adotamos posicionamentos bem divergentes daqueles cuja democracia defende, é quase como uma ditadura, pois quando tiramos a liberdade do outro, ao não aceitamos a

diversidade social estamos apoiando e intensificando o autoritarismo das práticas governamentais quanto à diversidade social, e também quanto ao dissenso ideológico e moral, que em regimes ditatoriais são cotidianamente censurados.

O próximo tópico apresenta as diferenças e aproximações quanto às finalidades educativas e escola boa a partir das concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e dos líderes religiosos.

### **3.7 Diferenças e Aproximações na Visão de Professores dos Anos iniciais e de Líderes Religiosos sobre Finalidades Educativas e Escola Boa**

Neste tópico, aponto as distinções e aproximações concernentes às visões de finalidades educativas e escola boa na concepção de professores dos anos iniciais e de líderes religiosos de quatro municípios goianos, sendo eles: Goiânia, Rio Verde, Inhumas e Hidrolândia.

Fazendo esse contraponto, inicialmente, em relação às finalidades educativas, constatarem-se visões convergentes e divergentes, tanto em relação aos questionários, quanto em relação às entrevistas.

Para 20 professores dos anos iniciais, ou 55% dos 37 respondentes, a principal finalidade educativa da escola é formar um cidadão consciente e crítico, essa mesma opção foi escolhida também pelos líderes religiosos (6 deles ou 55% dos participantes).

A alternativa “Formar para o mercado de trabalho” foi a segunda preponderante nos dois grupos. Outras opções também apareceram, no caso dos professores, apontaram também como finalidades Educativas as seguintes “Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.” “Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.” Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres” e “Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade”.

Quanto aos líderes religiosos, apareceram as seguintes finalidades: “Preparar os alunos para viver bem com os outros”; “Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres”; “Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade” “Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)”, “Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática”.

Como se pôde notar, as convergências sobre finalidades educativas entre os dois grupos, considerando os dados obtidos com a aplicação dos questionários, aproximaram-se muito. Na verdade, a única finalidade da escola apontada pelos líderes que não foi também apontada pelos professores foi “Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática”.

Entretanto, nas entrevistas, fazendo um comparativo entre as finalidades verbalizadas pelos dois grupos, as divergências emergiram, talvez pelo fato de terem liberdade para falar e expor em seus discursos os seus pontos de vista. Enquanto os professores se mostraram menos radicais em relação às finalidades educativas da escola, uma parte dos líderes religiosos percorreu o processo inverso. Vejamos a fala a seguir.

**1:** Uma boa escola é aquela que **aplica o seu conteúdo da grade obrigatória, desde de que não tenha nenhuma interferência ideológica; seja ela ideológica, de qualquer cunho ideológico.** A escola é o princípios básicos das matérias regulares que tem que ser aplicada. **Nenhuma principiologia tem que ser aplicada (0645?), ideologia de gênero.** (EixoDHEM2LR) É. Tem que ensinar o que? Política, Sociedade, questões de saúde; o que é básico para viver e um grupo social. (...)Tem que ensinar o básico. Aquilo que é a escola. **A universidade, infelizmente, é utilizada para outras finalidades (0712). Essa que é a verdade. E que precisa ser mudada** (EixoDHEM2LR1)

Na visão do entrevistado, não cabe à escola fazer qualquer interferência de cunho ideológico, inclusive, imputando às universidades esse desvio em relação ao que a escola deve ter como finalidade “A universidade, infelizmente, é utilizada para outras finalidades (0712). Essa que é a verdade. E que precisa ser mudada” (EixoDHEM2LR1).

É importante salientar que, embora seja um posicionamento mais radical, não é objetivo desse trabalho fazer esse ou aquele julgamento, visto que esses construtos sobre a escola e suas finalidades se fazem presentes em decorrência do embate entre a subjetividade que é individual e a objetividade que é de cunho social.

As mudanças ocorridas na sociedade não são nem aleatórias nem randômicas e se dão em decorrência da correlação de forças. Se alguns sujeitos pensam dessa forma, é porque foram formados a partir de mediações diferenciadas que corroboraram para amalgamar essas concepções sobre finalidades educativas. A realidade, a partir das contradições, vai construindo a sua própria negação, novas mediações podem modificar as finalidades educativas que esses sujeitos consideram como mais relevantes.

O mesmo pode ocorrer em relação aos professores, também historicamente formados a partir do contexto dos quais fizeram e ainda fazem parte, durante a infância, a adolescência e a fase adulta. É preciso buscar como se deu o processo de desenvolvimento dessas pessoas, já que ele é dialético e sempre ocorre em relação à totalidade que envolve esses indivíduos.

Sobre as visões de finalidades educativas da escola dos dois grupos, corroboram a ideia de Lenoir ao afirmarem que as novas finalidades da escola estão atreladas a três visões, a primeira delas é preparar mão de obra que corresponda às necessidades exigidas pelo mercado empresarial, já que a escola é vista como tal,

dos serviços governamentais públicos e para-públicos ou dos serviços privados. Em seguida, transformar profundamente as concepções da cultura e de seus referentes (a razão, a tradição, as heranças intelectuais, etc.) para expor o papel primordial que devem ter a busca dos interesses privados (o utilitarismo “vulgar” e o individualismo) e o princípio da concorrência. Enfim, formar cidadãos “abertos” à heterogeneidade e trabalhadores disciplinados, autônomos e responsáveis, eticamente conforme às realidades do mundo econômico (LENOIR, 2016, p. 30).

Os objetivos da educação, demasiadas vezes, estão camuflados, não permitindo, assim, àqueles que atuam nela a tomada de consciência quanto ao trabalho que desenvolvem, ou seja, essas pessoas têm noção do que devem fazer para atingir os resultados almejados pela sociedade, no entanto, não conhecem o significado daquilo que fazem (DELVAL, 1996 *apud* LENOIR, 2016).

Detectou-se, a partir das análises, um pendor dos entrevistados para concepções de finalidades educativas em sentido mais convencional, de cunho intelectualista, voltadas para a preparação do trabalho e, também, (em escala menor) numa visão de desenvolvimento humano emancipatório. É importante ressaltar que algumas dessas finalidades se aproximam do modelo neoliberal de educação, implementado pelos OIs.

Quanto à distinção e aproximação dos professores dos anos iniciais e líderes religiosos sobre escola boa, foi dissonante: enquanto 22 professores, ou 59% do grupo entrevistado, escolheu como escola boa aquela que “Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno”, 7 líderes religiosos, 77%, afirmaram ser a escola boa aquela que “Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos”.

Outras opções apareceram como escola boa na visão dos professores, a escola boa é aquela que “Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos; )”, “Ensina princípios morais voltados para formar a conduta individual dos alunos sem se preocupar com os interesses coletivos”; “Prepara bem para o ingresso no ensino superior”; “Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro); “Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias”, “Ensina bem as matérias escolares mas passar, também, princípios religiosos”.

Quanto aos líderes religiosos, as outras opções que apareceram foram : a escola boa é aquela que “Prepara bem para o ingresso no ensino superior”; “Ensina bem as matérias escolares mas, também, formar os alunos para serem obedientes e disciplinados”, “Prepara o aluno para ser uma pessoa solidária e justa”.

Analisando as respostas dos questionários sobre o que é uma escola boa na visão dos dois grupos, percebe-se que algumas visões são coadunadas por ambos; outras não. Na visão de professores, apareceram respostas como sendo escola boa aquela que “Ensina princípios morais voltados para formar a conduta individual dos alunos sem se preocupar com os interesses coletivos”; “Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro”; “Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias”; na visão dos líderes, nenhum deles aparece, o mesmo ocorre em relação a escola boa como sendo aquela que “Prepara o aluno para ser uma pessoa solidária e justa”, que não aparece nas escolhas dos professores.

Novamente, aparecem múltiplas concepções sobre finalidades educativas da escola que, conseqüentemente, implicam também na visão que se tem sobre o que é uma escola boa, já que essas concepções estão imbricadas. Ao abstrairmos os sentidos produzidos por esses agentes professores e líderes religiosos, percebemos serem, muitas vezes, similares, complementares, mas, principalmente, contraditórios.

O próximo tópico traz discussões, apontamentos e hipóteses acerca dos dilemas e das adversidades dos professores quanto à visão que possuem sobre as finalidades educativas e os critérios de qualidade.

### **3.8 Os Dilemas e Adversidades dos Professores em Relação as Suas Crenças Sobre Finalidades Educativas e Critérios de Qualidade**

Este tópico apresenta e discute os dilemas e as adversidades vivenciados pelos professores cotidianamente em relação às crenças que possuem sobre finalidades educativas e os critérios que definem a qualidade da educação.

Para fazer essas discussões, aproprio-me de algumas temáticas já apresentadas nos capítulos 2 e 3, muito relevantes para a composição deste capítulo, dentre elas o conceito de qualidade de educação, as finalidades educativas e escola boa apresentadas pelos professores, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, os aspectos contraditórios que emergiram e que mediações contribuíram para a formação identitária desses sujeitos que, ao mesmo tempo, por exemplo, que veem como finalidade principal da escola a formação de um cidadão crítico e consciente, dão ênfase a uma formação de valores morais num sentido mais convencional.

Lanço mão de algumas hipóteses que podem, talvez, contribuir para explicar essas contradições e essa forma de ver o mundo. A primeira delas pode nos direcionar para a faixa etária declarada pela maioria dos professores. Boa parte do grupo tem acima de 40 anos, o que nos leva a deduzir que foram formados, tanto em casa quanto na escola, em um modelo de educação mais tradicional, já que “supostamente” o Ensino religioso se tornou laico nas escolas em 1997.

Essa assertiva me faz refletir também sobre uma segunda hipótese, a formação e constituição da identidade do sujeitos dessa pesquisa, e me exige entender e compreender esse processo como histórico, social e cultural e, concomitantemente, individual, singular, orientado por escolhas, ações, intenções, sentimentos e pelas próprias vivências desses sujeitos.

A identidade é também coletiva, posto que somos indivíduos que também nos produzimos, reconfiguramos-nos nas nossas relações com os outros. Analisando por esse ângulo, pensar a identidade docente significa refletir sobre os processos coletivos que acontecem por meio de trocas.

nós tivemos que aprender coisas que as vezes demoraria dois anos se fosse realmente pra gente ir atrás pra aprender, então nós tivemos que correr atrás e aprender essas tecnologia (sic.) pra essas aulas online. Então eu (interferência) tava faltando e ainda falta né? Ter esse material na escola, sabe? Falando assim porque eu trabalho também numa escola em outro período, em outra rede, e aí como lá são adolescentes sempre a proibição do uso do celular, então é sempre é uma luta, agora o celular passou a ser a nossa única ferramenta de trabalho... uma das únicas né? Então falta isso, falta a gente usar a nosso favor essas novas tecnologias, pra tá mais próximo da escola ideal o que faz parte da realidade dos alunos (EixoCRVEM1PE).

O discurso desse professor traz à tona sua realidade cotidiana, e mostra a relevância da formação continuada para o professor, “nós tivemos que aprender coisas que às vezes demorariam dois anos se fosse realmente pra gente ir atrás pra aprender, então nós tivemos que correr atrás e aprender essas tecnologias pra essas aulas online” (EixoCRVEM1PE). Ao mesmo tempo, revela sua própria dificuldade, uma vez que trabalha em duas escolas diferentes.

O participante expõe como essa imersão nas novas tecnologias é importante, entretanto, alguns não a usam em decorrência de vários fatores. Todo esse discurso faz emergir a identidade pessoal e profissional do professor, que é individual e plural concomitantemente e está em constante devir.

Sobre a identidade docente, Nóvoa (2000) afirma ser o lócus das lutas e dos conflitos, o espaço onde se constroem maneiras de ser e estar na profissão, tanto que o autor

sugere ser mais adequado falarmos em processo identitário, visto que está em constante mudança e porque dá ênfase aos vários matizes que caracterizam a forma de ser e de se sentir como professor.

O fragmento retirado da fala de outro participante denota ideias antagônicas em relação às crenças que possui quanto ao que deve ou não ser ensinado nas escolas. Vejamos:

[...] é o conteúdo abordado, né? (sic), aquela habilidade desenvolvida, quando ele percebe que isso é para a vida prática, [...] porque eu não acredito em uma escola só voltada para o conteúdo, porque o conteúdo em si, ele não tem uma finalidade, né, tem que ter um a mais, um onde chegar (EIXOCGME2PE2).

Inicialmente, salienta ensinar os conteúdos como principal finalidade da escola “[...] é o conteúdo abordado, né?”, entretanto, observa-se, no decorrer de sua fala, um antagonismo “porque eu não acredito em uma escola só voltada para o conteúdo, porque o conteúdo em si, ele não tem uma finalidade, né, tem que ter um a mais, um onde chegar”. Todavia, mesmo com crenças diferenciadas sobre para que serve a escola, o professor reforça a necessidade de um currículo voltado para a Pedagogia dos resultados que é pragmático e visa somente aquilo que é prático, coadunando com o que tem sido implementado pelos OIs quando limitam “o acesso e o domínio dos conhecimentos científicos e, portanto, fragilizar a função da escola como espaço de formação humana”.

Para Libâneo (2012), embora o centro da escola seja o conhecimento, esse não deve ser simples e puro, mas “no sentido de processo mental do conhecimento, de meio de desenvolvimento de capacidades intelectuais e das dimensões afetiva e moral, entendendo que os conteúdos são meios para a formação de conceitos e formação de processos mentais.” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Buscando captar na fala dos professores qual o sentido de qualidade de educação que seus discursos deixaram imprimir, trouxe a seguinte fala:

é socializar e democratizar né, porque e naquele convívio lá no meio que a gente vai está preparando a criança né, para interagir em si né, e desenvolver nela o conhecimento ético e moral né uma consciência crítica na criança, a onde ela for lá fora o mundo entre aspas ele saber respeitar ter a consciência e respeitar até onde vai o direito do outro né, democratizar e saber criticar, forma na criança assim no indivíduo no educando, assim a formação da pessoa a ser consciente, ela ser crítico né, ter um potencial para desenvolver lá na sociedade e isso que é o papel da escola (EixoCIEM2PE2).

O que se detecta no discurso acima são falas fragmentadas, às vezes fragmentadas e contraditórias. A todo o momento, o entrevistado faz uso da função fática da linguagem cujo objetivo é testar o canal de comunicação com o interlocutor. O uso do “né”, reiteradas vezes, denota a ideia de insegurança, de necessidade de confirmação pelo seu interlocutor.

Em relação à ideia de qualidade, não é também possível estabelecer um parâmetro, uma vez que várias visões emergem: “socializar e democratizar”; “Desenvolver (...) o conhecimento ético e moral” né “uma consciência crítica na criança, aonde ela for lá fora o mundo entre aspas ele saber respeitar ter a consciência e respeitar até onde vai o direito do outro”.

A escola é vista como um espaço institucionalizado para a socialização, a democratização, para o desenvolvimento do conhecimento ético e moral, etc. Aqui, a pesquisadora não está negando a importância dessas finalidades, posto que a escola pode trabalhar tudo isso, entretanto, pautada numa visão de educação de cunho emancipatório, não dualista, não tão conservadora.

Essa oscilação sobre as finalidades da escola implica também na visão de educação de qualidade, a qual impactará na visão sobre escola boa e, ainda, no sentidos e nos significados produzidos por esses sujeitos, o que suscita “dispersão e incertezas em relação a objetivos escolares, com evidente repercussão no modo como os professores concebem seu trabalho” (LIBÂNEO, 2019, p.12).

Esse mesmo autor sugere, como contraponto a essa visão, a Qualidade Social da Educação, na qual se privilegiam os princípios humanistas e se abarcam a cidadania e a emancipação dos sujeitos em uma sociedade democrática, em que haja uma promoção dos domínios do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais, cruciais para atender as necessidades, tanto individuais como sociais do estudante, “à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (*Ibid*, p. 62).

Ao pensarmos nos dilemas e nas adversidades vivenciados por esses professores, devemos levar em consideração o construto teórico intelectual de cada um, ou seja, a historicidade, as mediações que tiveram e continuam tendo, já que a realidade está em constante movimento, não é apenas uma sucessão de fatos, sendo assim, o que esses agentes concebem com finalidades educativas da escola, escola boa, educação de qualidade, podem ser negados por eles mesmos futuramente e a própria realidade se encarregará disso.

Outra hipótese desse turbilhão de ideias contraditórias pode se explicar pelo fato de o currículo que norteia a educação em Goiás ser o Documento Referência para o Ensino Fundamental (2017) e o documento Referência para o Ensino Médio (2018), já discutidos anteriormente, e abalizados nas orientações dos OIs que embasam suas orientações nos



princípios neoliberais de educação e que pode ser representada do seguinte modo: Documento Referência do Estado de Goiás  $\subset$  BNCC  $\subset$  OIs  $\subset$  visão neoliberal de Educação.

Ou seja, constata-se a existência de uma cadeia cujo objetivo central é disseminar e impregnar os professores dos moldes de uma educação neoliberal.

Então, ter uma grade curricular, né, como nós estamos participando, né, desse movimento de mudança né, agora, para todo o Estado de Goiás, nós estamos estudando a BNCC e o DCGO, que é o documento né, de Goiás. Então, é um momento assim, de tentar trazer para a aprendizagem do aluno aquilo que é prioridade, priorizando assim, a diferença, não minimizar a quantidade de conteúdos que esse aluno necessita aprender. Agora, assim, existe uma ênfase para que seja equiparado as aprendizagens, tanto no ensino municipal, estadual, quanto nas escolas particulares, mas entendemos que existe aí uma situação de, paralelamente equiparada, essa forma de aprendizagem de certos... (EixoCGEM2PE1).

A BNCC, em todas as escolas do estado de Goiás, foi e continua sendo estudada, endeusada, inclusive em alguns locais é chamada de “a Bíblia do professor”, o que perpassa a ideia de que é preponderante no planejamento e direcionamento da educação brasileira.

O que é preocupante é que boa parte desses professores (inclusive aqueles dos 42 municípios goianos que se reuniram para a elaboração do DR/GO) deixam claro que nas mediações formadoras de suas subjetividades a BNCC foi apresentada como a panaceia para uma educação realmente de qualidade. Em alguns municípios goianos, as equipes pedagógicas das secretarias de Educação enviam, semanalmente, a chamada “BNCC em gotas”, o que condiciona e distancia esses professores daquelas que deveriam ser as verdadeiras finalidades da escola. Enfim, a falta de consciência dos verdadeiros propósitos da BNCC produzirá um estrago, se não for revogada urgentemente, que levará décadas para ser corrigido.

Ou seja, o que percebemos é a existência de um todo organizado cujo objetivo é condicionar esses sujeitos (aqui falo em condicionamento no sentido behaviorista) a agirem em prol da manutenção do *Status Quo*. A escola, nesse contexto, vai ao encontro da concepção althusseriana de escola como aparelho Ideológico do Estado. Nessa concepção, a escola é um dos principais aparelhos de disseminação da ideologia do Estado em relação às classes subalternas, é ela a grande reguladora e controladora das massas. Nessa circunstância, o sistema de ensino torna-se o responsável por preparar mão de obra para as indústrias, o que caracteriza a ideologia daqueles que dominam a economia e a política, visão essa que se vincula perfeitamente aos propósitos defendidos pela sociedade capitalista atual.

A BNCC, ao definir, em cada componente curricular, quais habilidades, unidades temáticas e conteúdos são cruciais, somatiza a ideia de um tipo de educação que coaduna em muitos aspectos da concepção neotecnista, cujos objetivos são controlar o conhecimento

escolar e ainda o trabalho docente (FREITAS, 2011; 2012; 2017). Nesse cenário, os conteúdos desenvolvidos pelos professores visam ao preparo para os testes em larga escala, a finalidade do ensino se afasta da formação integral e formadora do homem, posto que transforma o processo de ensino e aprendizagem em treinamentos com o intuito de elevar índices das notas escolares.

Nessa perspectiva, as finalidades educativas da escola visam a fornecer orientações para preparar as pessoas para o mercado de trabalho e para o individualismo e os objetivos educacionais ficam integralmente subordinados aos objetivos econômicos, não havendo formas para se desvencilhar dessa prática. Sendo a escola um produto do Estado, os governos fazem uso desse instrumento para a inserção e a implementação de ideologias que lhes possibilitem expressar finalidades educativas que comunguem com seu projeto de sociedade e, conseqüentemente, com as ideologias sociopolíticas as quais defendem (LENOIR, 2016).

Enfim, os dilemas e as adversidades dos professores sobre o que acreditam ser as finalidades educativas da escola, escola boa e critérios de qualidade vão muito além do que se expôs aqui. Por mais que tentemos, não conseguiremos abarcar os fenômenos em sua totalidade. No entanto, a partir do exposto pelo grupo de professores participantes dessa pesquisa, não há dúvidas da existência de muitas contradições e de muitas incertezas sobre as finalidades educativas da escola, critérios de qualidade e escola boa. Essa constatação nos leva a crer que, enquanto prevalecer uma matriz curricular dentro dos moldes que apresentam agora, as mudanças não serão profícuas, pois

A realidade da escola pública é mais complexa e, por isso, exige ações e políticas também complexas, portanto, para além da listagem de temas, conteúdos e habilidades a serem ensinadas em cada ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a lógica de padronização curricular não terá o poder de resolver as questões específicas das redes públicas de educação e tão pouco os problemas estruturais da educação brasileira (GOMES, 2023, p. 82-102).

Os dilemas e adversidades revelados por esses atores e apreendidos nos questionários e nas entrevistas mostram a relevância de se ouvir esses agentes para sabermos como pensam e como concebem o processo educativo, já que têm força nas comunidades onde atuam.

A forma como percebem as finalidades da escola (sendo elas de cunho emancipatório ou não) moldarão a forma de pensar e de agir das gerações futuras. Aqueles que veem a escola com a função de valorizar o sujeito de forma omnilateral, podem auxiliar, por meio de suas mediações cotidianas, na mudança de pensamento daqueles que não pensam

dessa forma. Além disso, mostram a relevância da formação inicial e continuada dos professores no sentido de compreenderem, de forma mais crítica e consciente, as engrenagens políticas e ideológicas que movimentam a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito investigar as concepções de finalidades educativas e escola pública boa na visão de professores dos anos iniciais e de líderes religiosos pertencentes a quatro municípios goianos sendo eles: Goiânia, Rio Verde, Inhumas e Hidrolândia. Assim sendo, elegeu-se como objetivo geral analisar as concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de líderes religiosos sobre as finalidades educativas escolares e uma boa escola pública.

A partir desse objetivo, foram estabelecidos os objetivos específicos que são os seguintes: distinguir as concepções de finalidades educativas expressas por professores e por líderes religiosos, analisando possíveis convergências e divergências; analisar a visão sobre o que é uma boa escola pública presente nas ideias por eles expressas; identificar os significados e sentidos presentes nas ideias expressas e contrastá-los com a caracterização sociocultural dos professores e dos líderes religiosos; cotejar as ideias expressas pelos professores e pelos líderes religiosos analisando possíveis diferenças e aproximações.

Por intermédio de várias leituras, tanto em material físico como virtual, e dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas dos dois grupos envolvidos na pesquisa, e buscando responder ao objetivo geral proposto no início dessa tese, foi possível perceber que, realmente, a visão de finalidades educativas e de escola boa perpassa por uma série de aspectos que envolvem tanto a subjetividade (individual) e a objetividade (social) daqueles que se disponibilizaram a participar da pesquisa, e que confirmam a assertiva de Lenoir ao salientar que a finalidade primeira de um sistema educacional cuja imersão foi num contexto de um Estado-nação democrático é a formação de seres humanos emancipados, iguais e livres, entretanto, isso muitas vezes não acontece, posto que a escola, sendo uma instituição social em constante evolução e mutação, é cotidianamente bombardeada por diferentes visões e ideologias. E o sistema escolar, sendo um produto do Estado, transforma-se no locus privilegiado de integração do poder social (LENOIR, 2016).

Vigotski, em 1924, detectou a existência de uma crise metodológica no campo da psicologia, aqui nesta pesquisa foi possível detectar também uma crise em relação às diferentes e convencionais visões sobre para que servem as escolas, sobre escola boa, sobre o que deve ou não ser ensinado, posto que há olhares e olhares, alguns multifacetados, outros similares, outros complementares e, variadas vezes, contraditórios.

Analisando apenas o empírico, ou seja a realidade aparente, percebe-se não dar conta de tudo o que realmente existe de concreto na fala dos sujeitos. Por isso fui além e, a

partir dos núcleos de significação (WANDA; OZELLA, 2006,2013;2016), busquei a realidade construída pelo humano e que não está disponibilizada apenas no significado aparente.

Em relação à distinção sobre finalidades educativas escolares que, segundo Lenoir (2016, p.10) referem-se a conceitos “fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa” e considerando apenas os questionários, esse estudo apontou serem praticamente as mesmas no tocante aos dois grupos, ao menos em relação à primeira e segunda alternativas escolhidas, o que denotou um processo conflituoso de concepções com os entrevistados e eles próprios, já que colocam como principal finalidade formar um cidadão crítico e reflexivo e, como segunda, preparar o aluno para o mercado de trabalho. Quando se vê o preparo para o mundo do trabalho como finalidade primordial da educação, estamos indo ao encontro do modelo de educação neoliberal sustentado a partir do que regem as OIs, as quais ditam as políticas curriculares e operacionais para o sistema escolar brasileiro, conforme apontaram estudos de Lenoir (2016), Evangelista (2013, 2014), Libâneo (2014, 2016, 2019) Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

É um resultado que nos distancia cada vez mais da educação que objetiva o desenvolvimento humano emancipatório e que as pedagogias sociocríticas, principalmente a histórico- cultural delineada por Vigotski e complementada por Davidov, a partir dos estudos desenvolvimentais delineiam muitíssimo bem e que traz em seu cerne a ideia de que o resultado da aprendizagem ocorre por meio da interação do sujeito com o objeto “em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais (LIBÂNEO, 2020, p. 14) .

Quanto às entrevistas, as finalidades educativas da escola emergiram de forma mais destoante, já que o instrumento de pesquisa adotado para a coleta dos dados permitiu que a voz desses sujeitos fosse ouvida e adquirisse significado e sentido. Os professores veem a escola boa aquela que socializa, integra, ensina conteúdos, etc. Uma pequena parcela dos líderes religiosos veem como finalidades essas apontadas pelos professores, mas alguns deles vão mais além e veem como finalidades primordiais da escola o preparo para o mercado de trabalho e o local onde não se deve propagar ideologias sejam elas de que forma for. É interessante mencionar a contradição e incoerência existente entre aquilo que se pensa, aquilo que se fala e aquilo que se pratica, temos aí um sujeito assujeitado e que vai de encontro à ideia de um homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, tão defendido pelas ideais iluministas.

Nos vários discursos dos participantes, ora a instituição escolar é menosprezada e isso se dá em função do seu legado ser responsável por moralizar e normalizar condutas, ora ela é vista como um instrumento que legitima as desigualdades sociais, econômicas. Ela se transforma no lócus do contraditório, das incertezas, das certezas (para alguns). Aqui destaco a questão da identidade desses sujeitos e me remeto a Stuart Hall (2005, p. 7) ao afirmar que, durante muito tempo, as velhas identidades estabilizaram o mundo social, no entanto, hoje estão em declínio, fazendo emergir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno que até aqui era visto como um sujeito centrado unificado e complementa dizendo que a crise de identidade faz parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais da sociedade moderna e desestruturando “os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”.

É interessante mostrar que alguns dos participantes da pesquisa (no caso aqui, líderes religiosos) culpabilizaram as universidades pela propagação e reforço no que tange à ideologia de gênero, ideologias de cunho político, retomando, inclusive a ideia da escola sem partido.

Entretanto, sabemos da importância que as universidades têm nesse sentido, do papel de conscientização que exercem e que não devem se ater somente na formação intelectual do sujeito, mas também na sua formação enquanto ser humano ético, participativo, atuante, desprovido de qualquer preconceito de ordem racial, sexista, um sujeito autônomo que pensa sobre sua realidade, sobre a realidade do próximo e lutar para mudá-la.

Em vários achados da pesquisa, há a ideia de um padrão de educação mais mercadológico, voltado para um tipo de ensino mais técnico, onde se nega ao grupo de “aprendizes”(muitas vezes é assim que são vistos) o direito de refletirem sobre as condições humanas em que vivem no sentido de tentarem transformá-la de algum modo. As minorias, na verdade, não nascem, elas são construídas historicamente e isso ocorre em decorrência das escolhas e estratégias específicas “ muitas vezes feitas pelas elites do estado ou líderes políticos que determinados grupos, que ficavam invisíveis, são transformados em visíveis como minorias contra as quais podem-se desencadear campanhas caluniosas que levam a explosões de etnocídio (APPADURAI, 2009, p. 25).

Dando continuidade às minhas reflexões, faço alguns apontamentos sobre a escola pública boa que estão diretamente relacionados aos critérios de qualidade, às crenças e visões de mundo que os participantes dessa pesquisa me permitiram capturar, embora eu saiba que na sua totalidade, não consegui fazê-lo, pois é sabido que, no campo sócio-histórico, a relação

entre o empírico e o concreto tem sido o nosso grande desafio, é essa uma das limitações da pesquisa em tela.

Sobre a escola boa e qualidade na educação, as opiniões dos grupos pesquisados ora se dividiam, ora se complementavam, no entanto, a maioria delas estão vinculadas ao modelo neoliberal de educação “escola que socializa” “escola que ensina todos os conteúdos”, “escola que prepara o aluno para a vida e para o mercado de trabalho”, “escola que integra”, “que acolhe”, “escola para a boa convivência”, “escola que disciplina”. É a escola boa, no padrão neoliberal de qualidade, que busca omitir ou esconder a outra face da lua, como tão bem explicitou Vygotsky ao discorrer sobre os significados e sentidos.

Gomide (2012, p. 211), sobre a influência do neoliberalismo na educação, mostra que documentos como LDB, PCNs e outros, historicamente, já trazem à tona “[...] novas formas de pensar e agir, resultantes de múltiplas determinações, articuladas entre o contexto social, político e econômico”, ou seja, delegam à educação a missão de auxiliar para acabar com as desigualdades sociais e para a construir a paz. Sob esse prisma, a defesa da paz corrobora o abrandamento da luta de classes, o apaziguamento dos sujeitos e para a manutenção da hegemonia da classe dominante.

Em contrapartida ao conceito de qualidade educação economicista, empresarial e pragmático pertencente a uma esfera gerencialista e performática, na qual a melhor qualidade está vinculada aos melhores resultados, Libâneo (2008) nos convida a pensar a educação como uma qualidade social que visa não apenas a promover o domínio de conhecimento e o desenvolvimento das capacidades fundamentais, ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos sujeitos, mas também à inserção do sujeito no mundo do trabalho e à constituição da cidadania, objetivando alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, “escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão”.

Quanto à dimensão social, cultural e econômica dos participantes da pesquisa, embora tenham contribuído para traçar o perfil dos 48 entrevistados, não apontou grandes discrepâncias naquilo que os dois grupos veem como finalidades educativas da escola e escola pública boa e de qualidade, embora saibamos que a cultura é arbitrária já que está subordinada as condições sociais das quais ela é produto.

As respostas foram muito parecidas, principalmente, nos questionários. Talvez seja interessante destacar que 6 dos 11 líderes religiosos não possuem formação superior o

que talvez, hipoteticamente, pudesse justificar determinados posicionamentos, posto que a universidade contribui muito no sentido de transformar determinados perfis excessivamente conservadores, uma vez que ali convivem pessoas de várias raças, religiões, culturas diferentes, com posicionamentos políticos divergentes, sem mencionar a questão das discussões e debates envolvendo temáticas diversificadas que constantemente são promovidos.

Em relação aos professores, a justificativa pode estar como já mencionado anteriormente nas mediações que fazem cotidianamente, nos cursos de formação continuada que participam onde a BNCC se faz sempre presente, direcionando a maneira de cada um ser e atuar, nas orientações curriculares dos sistemas educacional federal, estadual e municipal, no próprio curso de graduação que fizeram.

Sobre as aproximações concernentes às ideias expressas pelos sujeitos participantes da pesquisa, nos questionários e também nas entrevistas, foram mais compatíveis, já que ambos os grupos apontaram como finalidades da escola formar um cidadão crítico e consciente e preparar para o mercado de trabalho. Quanto ao distanciamento, sobre essa mesma temática, nas entrevistas foi mais acentuado entre os dois grupos, visto que os participantes puderam se expressar, apontar, justificar e manifestar livremente suas opiniões e crenças.

A análise das entrevistas permitiu identificar que os significados e sentidos das visões de finalidades educativas expressas por alguns dos professores e alguns dos líderes religiosos podem ser associados ao conteúdo político da Convenção de Jomtien, na Tailândia em 1990, que atribui grande relevância à socialização e aquisição de conhecimentos de caráter utilitário. Essas visões evidenciam a presença da contradição apontada por Libâneo (2012), em que políticas educacionais definem uma escola do acolhimento e integração social para os pobres e uma escola do conhecimento para os ricos. Os seguintes pontos representam a síntese desta análise:

1. O dissenso entre as finalidades da escola e sobre escola boa é real. Há respostas similares, tais como ver como finalidades educativas da escola formar um cidadão crítico e reflexivo, preparar para o mercado de trabalho outras que se complementam quando, por exemplo, quando priorizam o ensino dos conteúdos e outras que se contradizem concomitantemente, quando priorizam o ensino de conteúdos e logo após se contradizem



2. Os discursos da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa denotam certa incipiência quanto ao entendimento de que há ideologias por trás de finalidades educativas da educação escolar;
3. Em boa parte da fala dos líderes religiosos está presente a ideia de uma escola convencional, pautada nos moldes tradicionais, cujas finalidades principais são preparar para o mercado de trabalho, ensinar valores morais, ensinar a conviver bem, não trabalhar ideologia na escola, seja ela de cunho político, religioso, de gênero. No que tange aos professores, defendem como finalidades da escola, a formação de um cidadão crítico e reflexivo, formação para o mercado de trabalho, e embora tentem afirmar o contrário, deixam impressos significados e sentidos impregnados pelo modelo neoliberal de educação.
4. Na escola, ainda, há o cultivo de alguns valores que nos direcionam para uma educação nos moldes convencionais; embora se tente mostrar o contrário;
5. Professores e líderes religiosos não podem ser achacados pelo que pensam ser as finalidades da escola e a escola pública boa, posto que estão inseridos em um processo social de construção de significados sobre a escola e sua finalidade, com fortes influências da visão econômica capitalista e dos segmentos conservadores da sociedade.

Não há como negar a existência de forças conservadoras e tradicionais que a partir de seus sistemas de valores morais, religiosos, ideológicos, movidos pelo interesse individual e de grupos sociais diferenciados, vão impondo, de forma até mesmo sutil, aquilo que lhes trará benefício. Tudo isso é preocupante, pois ao perpetuarmos essa forma de conceber o sujeito, estamos cada dia mais individualistas, mais competitivos e, talvez, decepcionados, frustrados, desumanizados pelos motes dos pressupostos neoliberais.

Há possibilidade de mudanças? Qual o melhor caminho? Certamente que há como arrefecer o problema, não trarei aqui soluções utópicas, nem tampouco acho que tudo possa se modificar de forma célere. Toda mudança, principalmente, de cunho político e ideológico requer paciência, trabalho e diálogo. A compreensão de Lenoir fornece uma pista: “Não será senão através do diálogo entre todos os membros das sociedades que as finalidades educativas escolares devem ser estabelecidas, pois trata-se de uma ferramenta poderosa de planejamento da ação educativa escolar” (LENOIR, 2016, p. 16).

Chamo a atenção aqui para a não culpabilização dos professores e dos líderes religiosos em relação aos posicionamentos que tomaram tanto nos questionários quanto nas entrevistas, pois essa prática somente colaborará para ocultar outras dimensões de ordem política e social e vai ao encontro da ideia de que se obtiver sucesso, mérito seu, se não problema seu que é umas das ideias basilares dos moldes neoliberais e cujo objetivo é minimizar a culpa do Estado.

Saliento que minha pesquisa foi inovadora porque saiu do campo puramente teórico para o campo empírico, uma vez que analisou e discutiu, a partir da análise de conteúdo (AGUIAR; OZELLA, 2016), os sentidos e significados das finalidades educativas da escola do século XXI e escola boa de 37 professores dos anos iniciais e 11 líderes religiosos de quatro municípios goianos.

Além disso, aponto que esta pesquisa contribuirá para muitas outras pesquisas que estão por vir, no sentido de pensarem, sobre quais as implicações que essas concepções podem trazer para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade. Ao pensarmos da forma como boa parte dos grupos pesquisados denotou pensar, vamos continuar perpetuando a ideia da escola dualista e cada dia mais culpabilizando o sujeito pelo seu fracasso, ou vangloriando-o pelo seu sucesso, já que o sistema capitalista age assim, nos condiciona assim. Nesse sentido, a universidade, os professores e, obviamente, os cursos de licenciatura têm grande responsabilidade no processo de mudança e de inserção desse sujeitos no mundo da reflexão, do questionamento, do entendimento e compreensão do que há por trás dos discursos de muitos grupos que se apresentam como os “arautos da modernidade”. Os OIs são um exemplo disso.

A formação continuada de professores também é de grande relevância para que as verdadeiras mudanças possam ocorrer, mas formações que não perpetuem o que já temos aí, pois é isso que ocorre cotidianamente. É preciso discutir mais sobre, promover debates, palestras, formações que viabilizem essas discussões. Só podemos agir sobre a realidade quando passamos a compreender quais movimentos a permeiam, que contradições ela traz, como ela age na nossa subjetividade.

Sobre as limitações da minha pesquisa em decorrência do próprio método adotado, do recorte feito, do próprios instrumentos de análise utilizados, da fragmentação, às vezes, falta de sentido, de coerência nas falas de alguns dos entrevistados não foi possível abarcar todos os sentidos e significados expressos pelos dois grupos pesquisados em sua totalidade o que abre novas possibilidades para outros trabalhos, para outras pesquisas.

Além disso, a partir deste trabalho, pode-se elaborar outros que analisem a realidade município, por município, comparar uma realidade com outra e a partir daí implementar mudanças educacionais, sociais e políticas concernentes à realidade de cada um, já que todos têm as suas peculiaridades. Há a possibilidade também de desenvolver outras pesquisas que abarquem outros agentes internos e externos à escola.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J., & Ozella, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 26(2), 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. et.al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. das G. M. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54 - 72.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.26, p.222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J. DE .; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C.. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56–75, jan. 2015.
- AGUIAR, W.M.J. e BOCK, A. A dimensão subjetiva – um recurso teórico para a psicologia da educação In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- AKKARI, A; MESQUIDA, P. A pedagogia crítica e emancipatória/libertadora de inspiração freireana. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-22. 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i.23948>. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23948>. Acesso em: 22 de dez de 2022.
- ALVES, E. M.. **Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais.** 18/09/2020 146 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás.
- ANDRADE, M. C. P. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro**. 2020 361f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino Faculdade de Educação, Programa de pós- graduação, Rio de Janeiro, 2020.
- APPLE, M. W. A produção da diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e política de reforma educacional. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S. V. (orgs.) **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no Estado de Goiás: 10 anos de EDIPE**. Goiânia: CXEPD/KELPS,2014.
- AQUINO, C.; MARTELLI, A. C. Escola e educação sexual: uma relação necessária. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012, Porto Alegre. **Anais eletrônicos do IX ANPED Sul**. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1105/800>  
Acesso em: 02 de dez. 2022.

ARENARI, Brand. **Pentecostalism as religion of the periphery: an analysis of the Brazilian case.** Tese de Doutorado, 2013.

ARAUJO, F. B. F. **Representações sociais das finalidades educativas por professores da educação infantil** 12/04/2019 178 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás

AZZI, R. (2008), **A Igreja Católica na formação da sociedade brasileira.** Aparecida-SP: Santuário.

BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade ; tradução Confederação Nacional da Indústria.** – Brasília: CNI, 2008.323 p.: il.ISBN 978-85-88566-72-9. Tradução de: Knowledge and Innovation for Competitiveness in Brazil.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (Sumário Executivo).** Disponível em: [www.worldbank.org/educationstrategy2020](http://www.worldbank.org/educationstrategy2020). Acesso em dezembro de 2022..BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília, 1995.

BARBOSA, M. V. B.; MILLER, S.; MELLO, AMARAL, S. Apresentação. In BARBOSA, Maria Valéria Barbosa; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar** Marília/Oficina Universitária São Paulo: **Cultura Acadêmica**, Marília 2016.

BASSO, F. **Valores em Jogos:** possibilidades de uma Educação Olímpica na Educação Física escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BASSO, J. D.; BEZERRA Neto, L. (2014, abril 22). As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Refletiones**,, Jataí, V. 1, número 16.,p. 1-15, 2014. <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29044>. Acesso em 22 de fev de 2023

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBATO, V. M.; FLACH, S. F. Conservadorismo e religião em projetos de lei: possíveis impactos no ensino de ciências e de biologia. *Atos de Pesquisa em Educação*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. e9714, set. 2022. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9714>>. Acesso em: 06 março. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e9714>.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, 2014, v. 18, n. 44, p. 99-127. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/mYybNBD7hVNgkrwNWTXK5DS/abstract/?lang=pt#>>. A

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81. Acesso em: 08 de fev. de 2023.

BULHÕES, L. F. S. S. **Crítica ao conceito de necessidades básicas de aprendizagem (neba) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.

Brazil and the OECD. Paris: OCDE, 2011c. Disponível em: [http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en\\_33873108\\_36016449\\_38540994\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_33873108_36016449_38540994_1_1_1_1,00.html). Acesso em: 20/01/2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise Econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: editora 34, 1996.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2008.

CALLAS, D. G. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade** 22/05/2020 234 f. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca.

CAMARGO, C. P. F. de. **Católicos, protestantes, espíritas**. Petrópolis: Vozes, 1973. 184p.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório**: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CANDAU, V. M.. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.et. al.. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 2. ed. Campinas

CAVALCANTE, C. ; LÔBO, D. C. ARTIGO. Finalidades educativas escolares e agentes sociais: o poder simbólico na construção dos sentidos e na dialética interiorização da exteriorização. **Revista Educativa**. Goiânia. v.24, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8597>. Acesso em: julho de 2021.

CAVALIERE, A.M. Quando o Estado pede socorro à religião. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 5, 2006.

CENSO DEMOGRÁFICO 2000. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000\\_populacao.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf) Acesso em: nov. 2017.

CEPID – CENTROS DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DIFUSÃO. Disponível em: <https://www.inovacao.usp.br/cepids/>. Acesso em :13 de maio de 2023.

CHARLOT, B. (Org.). **Os Jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 08. Janeiro de 2020.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J. C. (Coord.). **Violences à l'École**: état des savoirs. Paris: Masson & Armand Colin, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, A. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 58, n. 55, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19288. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19288>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CIAMPA, A.C. **A estória de Severino e a história de Severina**: um ensaio da psicologia social. São Paulo. Brasiliense, 2007.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

CUNHA, L. A. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pro-Posições**, vol. 25, no 1 (73), jan./abr, 2014, pp.141-159.

CUNHA, L. A. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CUNHA et al. **A construção do currículo goiano a partir da BNCC: caminhos trilhados e experiências vividas**. **Revista Acadêmica Educação e Cultura**. V 7, N. 1, jan-dez. 2021, pp.39-159 Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/download/677/450>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

CURY, C. A. J. A relação educação-sociedade- Estado pelas mediações jurídico/constitucional. In: FÁVERO, O. (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DALAROSA, A. A. ., & MACHADO, B. R. . (2021). Estado e Política Educacional no Brasil: projetos educacionais em disputa (1995-2016). **Revista de Educação da Unina**, 2(2). <https://doi.org/10.51399/reunina.v2i2.33>

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

DAVÍDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental – A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. (DAVÍDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, Ago. 1988, vol. XXX, nº. 8). Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antologia. Moscou: Progeso, 1987. p. 143-142.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico** Moscou: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza** Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org) **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**, Belo Horizonte: UFMG, 3a. Edição, 2009, p. 136- 161.

DE GUSMAO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 21, n. 79, p. 299-322, apr. 2013. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/335>>. Acesso em: 27 julho 2022.

DE GUSMAO. Dissertação de Mestrado. Qualidade da educação no Brasil: **consenso e diversidade de significados**, 2008. São Paulo : s.n., 2010. 180 p.

DELGADO, G. O.; NASCIMENTO, G. ; SILVA, R. M.. O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional. **Marx e o Marxismo**, v. 8, n. 15, jul./dez. 2020.

DIOGENES, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B.. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais**. v. 10 n. 3 (2020): Plurais 2020/3. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/issue/view/589>. Acesso em dezembro de 2022.

GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação**. Documento Curricular para Goiás/ DCGO: Goiânia, CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: novembro de 2022.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.



DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003. p. 29-46.

BUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

ELHAMMOUMi, M. (2016) O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In Barbosa, M. V., Miller, S. & Mello, S. A. (Orgs.), **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária, 25-36.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.

ESTEVES, T. de J.; SOUZA, J. dos S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 678-692, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13791. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Acesso em: 17 fev. 2023.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E Oto. Teacher: protagonist and obstacle to the reform. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

FERNANDES, V. B., SOUZA, M. C. C. C. de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p. 103-120, 2016.

FERNANDES, N. V. E. **A luta institucional antidiscriminatória: um estudo de caso do CONAPRED e da atenção à discriminação contra imigrantes centro-americanos no México**. 2016. 138 f., il. Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. DOS S.; COSTA, Á. DE C.. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. Ensaio: aval.pol públ.Educ., 2021 29(112), jul. 2021.

FRANÇA, N. F.. Espiritismo kardecista: **apontamentos sobre a religião que mais cresce no brasil**. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religio/cresce-no-brasil>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.

FREITAS, L. C. O empresariado e a escola pública . **Jornal Pensar a Educação**, 08 julho de 2022. Opinião. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-empresariado-e-a-escola-publica/>. Acesso em julho de 2022

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Education for critical conscienciouness**. London et New York: Continuum Press, 2012.

FREIRE, P. Globalização, ética e solidariedade. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P.-E. **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, S. C. de; FIGUEIRA, F. L. G. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. **HOLOS**, v. 7, ano 36, p. 1-16, 2020

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, L. de F. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cad. Pesquisa**. [online], v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

FREITAS, R. A. M. da M. PERES. T. de C. Ensino desenvolvimental: Uma alternativa para a educação matemática, volume especial, p. 10-28. Tubarão: **UNISUL publicações**, Jan./Jun. De 2014.

FRIGOTTO, G.; FERREIRA, S. M. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 88-113, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28304/25294>. Acesso em dezembro de 2022.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.44, n.153. p.648-669, jul./set. 2014.

GADOTTI, M. Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_educacao\\_e\\_mudanca.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf) f. Acesso em: 02 de julho de 2022.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GENTILI, P. (2011). Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Pablo Gentili (org), (18a ed.). (pp. 215-237). Petrópolis, RJ: Vozes.

GIUMBELLI, E; CARNEIRO, S.S.. Religião nas escolas públicas - questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.1, no 2, 2006 [<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1502/1351> – acesso em: 16 out. 2022.

GOMIDE, A. G. V. **A Unesco e as políticas de formação de professores no Brasil: um estudo histórico, 1945- 1990.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GOMES, M.O. Religião e políticas: as novas peças no jogo político brasileiro. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, nº49, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2787>. Acesso em dezembro de 2022.

GOMES, M. P. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (orgs.). **Finalidades educativas da educação escolar: a visão de agentes internos e externos à escola.** Goiânia: C&A /Alfa Comunicação, 2023 (no prelo). p. 82-102.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere.** Edizione critica dell'Istituto Gramsci. Turim: Einaudi, 1975. Organizado por Valentino Gerratana.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico- cultural.** Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A.. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230042, 2018. disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cVXvMDSmnVHHFs3SF6kTsyB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

GUIMARÃES, G. F. A.; SACARDO, M. S. Currículo referência da rede estadual da educação de Goiás e políticas curriculares nacionais: Contexto histórico, desdobramentos e implicações. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022008, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16460. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16460>. Acesso em: 23 de fevereiro. 2023.

GUSMÃO, J B. B. de. **Qualidade de educação no Brasil: consenso e diversidade de significados.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.48.2010.tde-22062010-135357. Acesso em: 2022-07-27.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach.** Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, 2005.

HERKENHOFF, J. B. **Constituinte e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

HERZ, M.; TABAK, J.; HOFFMANN, A. R.. **Organizações Internacionais: história e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA .Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. **Pesquisa Nacional por amostra em domicílio**. Rio de Janeiro, 2019 Disponível em: <https://bkip-trata.aideia.com/tratabrasil.org.br/uploads/liv101707-informativo.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2023.

JUN, M. Quanto ganha um apóstolo Mórmon Disponível em: <https://vozesmormons.org/2012/12/18/quanto-ganha-um-apostolo-mormon/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

JUNQUEIRA, R. D. (2017) “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária - ou: a promoção dos Direitos Humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? In: Ribeiro, P. R. C., Magalhães, J. C. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-138.

LASSALLE, F.. **Que é uma constituição?** Trad. Walter Stönnner. Porto Alegre: Villa Martha, 1980.

LA TAILLE, Y. Construção da consciência moral. **Prima Facie**, v. 2, pp.7-30, 2009.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

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

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

LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires: un enjeu socio-éducatif crucial. In: ADIGUZEL, Oktay; LEBRUN, Johanne; LENOIR, Yves; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, Frédéric (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches**

**théoriques, philoso-phiques et idéologiques.** Québec, Canadá: Groupéditions Éditeurs, 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**, São Paulo, Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. El desarrollo del Psiquismo. Tradução de Emma Calatayud. Madrid: Akal Editor, 1983, 289

LEONTIEV, A. **Actividad, consciência, personalidade** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas:** a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016.

LESSARD, Claude.; **Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et** . Educativa. Goiânia. v. 24, p. 1-37, 2021 Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8597>. Acesso em: julho de 2022.

LIBÂNEO, J.C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, Akiko (orgs). **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. Alínea, 2005.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o Ensino Fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (orgs.). **Educação Básica:** políticas, avanços e pendências. Brasília: UNB/Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 46, n. 159, p. 38- 62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **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, 2018. 364 p. ; ePUB. ISBN: 978-85-5440-076-7 1. Educação. 2. Educação – políticas educacionais - neoliberais. I. Libâneo, Jose Carlos (org.). II. Freitas, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). CDU 37.014.5 Disponível em [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas\\_Educacionais\\_Neoliberais\\_e\\_Escola\\_Publica\\_-\\_uma\\_qualidade\\_restrita\\_de\\_educacao\\_escolar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf)

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. In: **Revista European Journal of Curriculum Studies**, Vol. 3, No. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J. C. **Internacionalização das políticas educacionais:** elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/20052014\\_internacionalizacao\\_das\\_politicas\\_educacionais\\_-\\_texto\\_ii.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/20052014_internacionalizacao_das_politicas_educacionais_-_texto_ii.pdf). Acesso em: 04 de janeiro de 2023.

LIBÂNEO, J. C.. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.

LIBÂNEO, J. C.. **Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática**. In: VII Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - EDIPE. Evento realizado nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019 em Goiânia, 2019. Disponível em: <[https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo\\_03.html](https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html)>. Acesso em 26 nov. 2021.

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

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 - 18º ed..

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. **Didática e formação de professores:** novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation e action dessa organismes internationaux au Brésil. In: LENOIR, Y. *et al.* (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires - Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016a, p. 283-321.

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 03, p. 444-462, 2016b.

LIBÂNEO, J. C.. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: **Espaço Acadêmico**, 2018.

LIBÂNEO, J. C. FREITAS, M. DA M. A. R. **Vasily Vasilyevich Davydov:** a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, M. A. E PUENTES, V. R.

(Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 29 nov. 2022.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade do Estado de São Paulo, Marília, 2001.

LIMA, R.S; PEREIRA, S. P.; KANAANE, R.. A construção da identidade do professor no contexto do ensino técnico integrado ao médio. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 37, n. 93, p. 322-352, jul. 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2017000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2017000200009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 fev. 2023.

LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.74,p.5-10,ago.1990.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 5, dec. 2016. ISSN 1519-9029. Disponível em: . Acesso em: 30 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v0i5.9152>.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. Vigotski. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MACHADO, J. R.; TIJIBOY, A. V. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS, V. 3 Nº 1, Maio, 2005.

MACIEL, L. S. B & SHIGUNOV, A. Neto. (2004). As políticas neoliberais e a formação de professores propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In L. S. B. Maciel & A. Shigunov Neto (Orgs.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. (pp. 35-75). São Paulo: Cortez.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010. (Ed. orig. 1843).

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI J., P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARIANO, R.. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 52, p. 121–138, set. 2004.

MARZARI, M. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia**: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davidov.. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2010.

MATTIOLI, D. D. SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 319–324, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i1.0013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4598>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MAZZA, D.; SPIGOLON, N. I. Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 203-220, 2018.

MEDEIROS, A. **A era da pós - verdade**: realidade versus percepção. São Paulo, Desenvolvendo Ideias na Llorente & Cuenca, 2017.

MEDEIROS, E. A.; SANTOS, J. M. T.; MARTINS, E. S. Políticas educacionais: Pensando o ensino em tempos de crise. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022101, 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17190>

MENEZES N., A. J.. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Caderno CRH**, v. 20, n. Cad. CRH, 2007 20(50), maio 2007.

MOREIRA, J. A. S; LARA, A. M. B. Considerações Finais. In: **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990- 2001)**. 1 ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 223-230.

MOREIRA, A.F ; SILVA, T.T. (orgs.) (1995). **Currículo, cultura e ensino**. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, H. B.; ZANARDINI, J. B. A pedagogia histórico-crítica e os desafios frente à educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 119–128, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i59.8640351. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640351>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MOREIRA, M., A., CABALLERO, M., C., & RODRIGUEZ, M., L. (Orgs.) (1997). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo** (pp. 19-44). Burgos, España.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, São Paulo: Cortez Brasília, DF : UNESCO, 2000.



MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETTO, L. E. **O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, M. A. C. M.. Primeiras indagações e a procura do sobrenatural. **Rev. Magis. Cadernos de Fé e Cultura**, (47), 40-53, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In Nóvoa, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. M. de. Relações de gênero e orientação sexual no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais e municipais de Recife. Horizonte: **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião** (Online), v.13, n. 39, p.1510-1533, 2015

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, R. P. de e ARAUJO, G. C. de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, v. jan./fe./mar./abr. 2005, n. 28, p. 5-23, 2005 Tradução . Acesso em: 26 jul. 2022.

ORSO, P. J. As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes. In: **Seminário nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**, 9. , 2012. João pessoa. Anais[...]. João pessoa: Universidade deralda Paraíba, 2012. p. 3840-3854. Available at: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.b>.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Professor: formação, saberes, problemas**. Porto: Porto Editora, 2014.

PAULO VI, Papa. **Decreto Inter Mirifica sobre os meios de comunicação social**. Disponível em: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decree\\_19631204\\_inter-mirifica\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19631204_inter-mirifica_po.html). Acesso em: 07 de fevereiro de 2023 .

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. I. R.. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia**, vol. 8, núm. 1, 2016, Janeiro-Junho, pp. 66-79.

PESSONI, L. M. L.. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás** 30/08/2017 211 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás.

PIAGET, J. (1996). **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera (Org.). **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC/PAPESP, 2000. p. 33-62.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. Educação & Sociedade — **Revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PIOSEVAN, F. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Lirnonad. 2000.

PIRES, V.. Ensino superior e neoliberalismo no Brasil: um difícil combate. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. Educ. Soc., 2004 25(86), abr. 2004

RAAB, Y. S. **Escola pra que? Reflexões sobre a função da escola pública estadual paulista'** 22/02/2016 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca UNIMNEP - Campus Taquaral.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 138p.

RENMARTENS, K.; JAKOBI, A. **Introduction**: the OECD as an actor in international politics. In: RENMARTENS, Kerstin; JAKOBI, Anja (ed.). Mechanisms of OECD governance international: incentives for national policy making. New York: Oxford, 2010.

ROSA, E. Z.; ADRIANI, A. G. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. Peters (Org.). **A diversidade da pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Do senso comum a consciência filosófica**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Introdução. In: **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 141-154, out./ dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24767>

SEPÚLVEDA, C. O. L'école comme outil de transformation sociale: de la domination vers une pédagogie pour la libération et la participation démocratique. **Specificites**, [s. l.], n. 2, p. 246-252, 2019.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIGUNOV N., A.; MACIEL, L. S. B. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (ORG.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-76.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

SILVA, M.A. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. 1999. 327f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. dez. 2021.

SILVA, A. R. da; ZANATTA, B. A. Aprendizagem do conceito de composição artística para a leitura de imagens: um experimento de ensino baseado na teoria de v. V. Davydov. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 157–173, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/20670>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SILVA, B. S. F. DA. **Repercussões da internacionalização das políticas educacionais nas diretrizes curriculares das escolas municipais de Inhumas'** 19/08/2021 68 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FACULDADE DE INHUMAS, Inhumas Biblioteca Depositária: Biblioteca Cora Coralina – FacMais.

SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084>. Acesso em: 6 de janeiro de 2023.

SILVA, M. L. **Enfrentamento ao Racismo de Discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, M.M.; SANTOS. R. A.O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em vitória/es. **Nova Revista amazônica** v. 8, n. 2 (2020) Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/9382>. Acesso em dezembro de 2022

SILVA, S. P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/709/1/SIMONIA%20PERES%20DA%20SILVA.pdf> Acesso em : 20 de fev. de 2023.

SILVA, S. P. Finalidades educativas escolares e reformas curriculares: apontamentos sobre a questão do conhecimento escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 364p.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação.** 120 f. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SKINNER, B. F. (2003). **Ciência e comportamento humano** São Paulo: Martins Fontes.

SOUZA, J. de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato.** Leya, Rio de Janeiro: 2017.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós LDB 9394/96. **Revista Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, nº 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de set. 2020.

SOUZA, B. de O. Secularização: uma discussão acerca de suas características e manifestações no mundo contemporâneo. **Revista Espaço Acadêmico.** Santa Catarina, nº 132, v. 11, p. 140-150. maio. 2012.

SOUZA, P. T. de. **As concepções de finalidades educativas escolares que fundamentam o projeto político pedagógico e disciplinar no colégio da polícia militar'** 13/08/2021 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Faculdade de Inhumas, Inhumas Biblioteca Depositária: Biblioteca Cora Coralina - FacMais Detalhes

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TEIXEIRA, A. T. **Gráficos para entender o crescimento da região mórmon no Brasil.** Vozes mórmons . Associação Brasileira de Estudos Mórmons. 23/01/2017. Disponível em <https://vozesmormons.org/2017/01/23/graficos-a-igreja-mormon-brasil/> Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

TEIXEIRA, F. A conjuntura internacional católica: a relação com as religiões”. In: F. Teixeira & R. Menezes (orgs.). **Catolicismo plural: dinâmicas contemporâneas.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, F. “O CENSO de 2010 e as religiões no Brasil: esboço de apresentação”. In: F. Teixeira & R. Menezes (orgs.). **Religiões em movimento: o CENSO de 2010**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

THIESEN, J. & DURLI, Z. Organismos Internacionais: outros sentidos para aprendizagens essenciais e conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**. 16. 15-34. 10.35168/2175-2613.UTP.pens\_ed.2021.Vol16.N42.pp15-34, 2021.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. 8ª ed. Traduzido do castelhano por Daisy Moraes – Porto Alegre: Artmed 2001.

TRICHES, E. F; ARANDA, M. A. M. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)**. v. 3, nº 05, Realização, 2016. Disponível em: . Acesso em: 17/06/2019.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

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

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 12 de março 2023.

VIGOTSKII.L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2005.

VEAS, M. R. L. B., GODINHO, A. C. F. Saberes de estudantes de Educação de Jovens e Adultos acerca da relação entre escola e religião. **Horizontes**, v. 34, n. 1, p. 91-100, jan./jul. 2016.

VYGOTSKY, L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions. **The Collected Works**. N. York: Plenun Press, vol. 4, 1997

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: MartinsFontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S.. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p.103-118.

ZINET, C. **Professor que discutir gênero na escola, poderá ser preso** Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/12/professor-que-discutir-genero-na-escola-podera-ser-preso/>. Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

## APÊNDICES

### **APÊNDICE 1 – Instrumentos de coleta de dados do Eixo C (concepções de professores, futuros professores e formadores de professores)**

Dados gerais

1- Qual a sua idade?

- a) De 15 a 20 anos
- b) a 30 anos
- c) 31 a 40 anos
- d) 41 a 50 anos
- e) 51 a 60 anos
- f) De 61 anos acima

2- Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Prefiro não indicar
- d) Outro

Especificar: \_\_\_\_\_

3 – Você se autodeclara:

- a) Branca
- b) Amarela
- c) Indígena
- d) Parda
- e) Preta
- f) Prefiro não declarar

4 - Naturalidade:

a) Brasileiro(a) do Estado:

Acre (AC)

Alagoas (AL)

Amapá (AP)

Amazonas (AM)

Bahia (BA)

Ceará (CE)

Distrito Federal (DF)

Espírito Santo (ES)

Goiás (GO)

Maranhão (MA)

Mato Grosso (MT)

Mato Grosso do Sul (MS)

Minas Gerais (MG)

Pará (PA)

Paraíba (PB)

Paraná (PR)

Pernambuco (PE)

Piauí (PI)

Rio de Janeiro (RJ)

Rio Grande do Norte (RN)

Rio Grande do Sul (RS)

Rondônia (RO)  
 Roraima (RR)  
 Santa Catarina (SC)  
 São Paulo (SP)  
 Sergipe (SE)  
 Tocantins (TO)  
 b) Estrangeiro(a)  
 Qual país? \_\_\_\_\_

5 – Qual é sua religião?

- a) Não tenho religião
- b) Acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião)
- c) Católico Romano
- d) Católico Ortodoxo
- e) Espírita kardecista
- f) Afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- g) Protestante histórico (Luterana, Calvinista, Batista, Presbiteriana, Metodista, Anglicana)
- h) Protestante pentecostal (Congregação Cristã do Brasil, Adventista do Sétimo Dia, Assembleia de Deus, Quadrangular, Deus é amor)
- i) Protestante Neopentecostal (Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça de Deus, Mundial, Sara Nossa Terra, Fonte da Vida, Videira)
- j) Mórmon
- k) Testemunha de Jeová
- l) Budista
- m) Muçulmano
- n) Judeu
- o) Outra religião
- p) Qual? \_\_\_\_\_
- q) Prefiro não declarar

6 - Estado civil:

- a) Solteiro(a)
  - b) Casado(a)
  - c) União estável
  - d) Separado(a) ou divorciado(a)
  - e) Viúvo(a)
  - f) Vivo com companheira (o)
- Moradia

7 - Em que cidade mora?

- a) Goiânia
- b) Anápolis
- c) Rio Verde
- d) Inhumas
- e) Hidrolândia

8 - Em que bairro mora? \_\_\_\_\_

9 - A casa em que você mora é:

- a) Própria/quitada



b) Própria/financiada

c) Alugada

d) Emprestada

e) Outro

Qual? \_\_\_\_\_

10 - Quantas pessoas moram na mesma casa que você?

a) Só você

b) 2 pessoas

c) 3 a 4 pessoas

d) 5 a 6 pessoas

e) Mais de 6 pessoas

Renda familiar

11 - Qual é renda familiar mensal, somando-se a renda de todos que moram na sua casa?

a) Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$998,00)

b) De um a menos de dois salários mínimos (entre R\$998 e R\$1995)

c) De dois a menos de três salários mínimos (entre R\$ 1996 e R\$ 2993)

d) De três a menos de quatro salários mínimos (entre R\$ 2994 e R\$ 3991)

e) De quatro a menos de cinco salários mínimos (entre R\$ 3992 e R\$ 3938)

f) De cinco a menos de seis salários mínimos (entre R\$ 3939 e R\$4989)

g) Acima de seis salários mínimos (R\$4990)

h) De seis a 10 salários mínimos

i) Acima de 10 salários mínimos

j) Não quero declarar

12 - Quanto ao sustento da sua casa/família, você:

a) É o(a) única(o) responsável pelo sustento

b) É o(a) principal responsável pelo sustento

c) Apenas ajuda no sustento

d) É responsável somente pelo seu próprio sustento

e) É sustentado(a) pela família ou outra pessoa

13 - Quantas pessoas dependem financeiramente de você?

a) Só você

b) 1 pessoa

c) 2 pessoas

d) 3 a 4 pessoas

e) 5 a 6 pessoas

f) Mais de 6 pessoas

Sociabilidade

14 - Você participa de entidade ou associação? (pode assinalar mais de uma resposta)

a) Associação de bairro ou de moradores

b) Associação ou Grupo religioso

c) Grupo de Jovens

d) Associação de pais e mestres

e) Sindicato de trabalhadores ou patronal

f) Sindicato ou Associação de professores

g) Organização não governamental

h) Outros tipos de associações ou entidades. Quais? \_\_\_\_\_

15 - Participa de algum Movimento social?

Não ( )

Sim ( )

Qual? \_\_\_\_\_

16- Qual o veículo de informação você mais acompanha?

Pode escolher até 3 respostas

a) Noticiário na TV

b) Jornais impressos

c) Jornais digitais e/ou veiculados pela internet

d) Programas e notícias via rádio

e) Programas e canais de informação e/ou entretenimento veiculados pela internet

f) Redes sociais (Instagram, Facebook, Youtube)

17 - Qual rede social você mais utiliza para obter notícias?

a) Instagram

b) Facebook

c) Youtube

d) Twiter

e) Não utilizo rede social

18 - O que você costuma fazer no seu tempo livre?

Pode escolher até três respostas

a) Ficar em casa

b) Assistir televisão

c) Visitar parentes/amigos

d) Ir à Igreja/encontros religiosos

e) Sair com os amigos/familiares

f) Ir ao cinema/teatro/shows/exposições/eventos musicais

g) Ir para restaurantes/bares

h) Passear em shopping

i) Passear em parques/praças

j) Navegar na internet, usar as redes sociais

k) Ir a festas/comemorações

l) Praticar esportes

m) Ler/escrever/estudar

n) Outros: \_\_\_\_\_

Formação Básica

19 - Você cursou o Ensino Fundamental:

a) Todo em escola pública

b) Todo em escola particular

c) Parte em escola pública e parte em escola particular

20 - Você cursou o Ensino Médio:

a) Todo em escola pública

b) Todo em escola particular

c) Parte em escola pública e parte em escola particular

d) Na Educação de Jovens e Adultos pública

e) Na Educação de Jovens e Adultos particular

21 - Você cursou o Ensino Médio:

- a) Ensino Médio Regular
- b) Ensino Médio Técnico (Profissional). Qual? \_\_\_\_\_
- c) Educação de Jovens e Adultos
- d) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Formação Superior

22- Você cursou o ensino superior em:

- a) Não cursou ensino superior
- b) Em instituição pública
- c) Em instituição particular (privada)

23- Qual a sua formação acadêmica superior:

- a) Não fiz/Não estou fazendo curso superior
- b) Cursando Pedagogia
- c) Cursando outro. Qual? \_\_\_\_\_
- d) Pedagogia concluído.
- e) Outro curso superior concluído. Qual? \_\_\_\_\_

24 - Você fez (ou está fazendo) algum curso após a conclusão da Graduação?

- a) Sim, doutorado.
- b) Sim, Mestrado.
- c) Sim, Especialização.
- d) Sim, Aperfeiçoamento/capacitação
- e) Não fiz, mas pretendo fazer. Qual? \_\_\_\_\_
- f) Não fiz e não pretendo fazer.

25 - Você participou de cursos de formação continuada na área da educação nos últimos dois anos?

- a) Sim
- b) Não

26- Nos últimos cinco anos você participou de cursos promovidos por:

- a) Não participei
- b) Secretaria da Educação do município em que trabalho
- c) Secretaria Estadual de Educação de Goiás
- d) Universidade, Centro Universitário ou Faculdade
- e) Editoras, escolas particulares, consultorias ou outros

27- Na maioria destes cursos, sua participação foi motivada por:

- a) Convocação da escola ou da Secretaria de Educação
- b) Necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional
- c) Possibilidade de ascensão na carreira
- d) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Trabalho

28- Seu tempo de serviço no magistério é:

- a) Menos de 1 ano
- b) De 1 até 5 anos

- c) De 6 até 10 anos
- d) De 11 até 15 anos
- e) Mais de 15 anos

29 - Complementa o salário que recebe como professor desempenhando outras atividades?

- a) Não
- b) Sim, na área da Educação.
- c) Sim, fora da área da Educação. Por favor, especifique \_\_\_\_\_

30- Além de lecionar para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, você leciona em outras séries?

- a) Não
- b) Sim. Educação Infantil
- c) Sim. Ens. Fundamental 6ª a 9ª séries.
- d) Sim. Ens. Médio
- e) Sim. Ens. Superior
- f) Sim Educação Especial
- g) Sim. Educação de Jovens e Adultos
- h) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

31- Sua jornada de trabalho semanal é de:

- a) Até 20 horas
- b) 30 horas
- c) 40 horas
- d) mais de 40 horas

32- Você cumpre sua jornada de trabalho:

- a) Na mesma escola
- b) Em 2 escolas
- c) Em 3 escolas ou mais
- d) Outro lugar. Qual? \_\_\_\_\_

33 - Qual é a sua situação funcional na escola em que você tem maior carga horária?

- a) Efetivo/concursado
- b) CLT/contratado
- c) Substituto
- d) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

34 - Se você tivesse outra opção, continuaria sendo professor?

- a) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_
- b) Não, porque esta é uma carreira mal remunerada.
- c) Não, porque me sinto desrespeitada pela sociedade.
- d) Não, por causa do cansaço excessivo.
- e) Não, por causa da indisciplina dos alunos.
- f) Não, por causa da falta de apoio das famílias.
- g) Não, por causa das condições ruins de trabalho.
- h) Não, por outros motivos. Quais? \_\_\_\_\_

35 - Na sua escola, você considera que a estrutura física, equipamentos, materiais, recursos didáticos, material de

consumo etc., são:

- a) Ótimas
- b) Boas
- c) Regulares
- d) Ruins
- e) Péssimas

Sobre a escola e seu papel

36 - Qual finalidade da escola que você considera mais importante?

Pode escolher até 3 respostas

- a) Preparar para o mercado de trabalho
- b) Preparar para ter um bom emprego
- c) Formar um cidadão consciente e crítico
- d) Preparar os alunos para viverem bem com os outros
- e) Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade
- f) Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
- g) Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)
- h) Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática
- i) Outro(s). Qual(is) \_\_\_\_\_

37- Considera que as escolas estão cumprindo a finalidade que você escolheu acima?

- a) Sim
- b) Não

c) Em parte. Explique sua resposta: \_\_\_\_\_

38- Em qual tipo de escola você preferiria matricular seus filhos?

- a) Escola de tempo integral
- b) Escola regular de meio período
- c) Escola militar
- d) Escola particular. Explique sua escolha: \_\_\_\_\_

39 – Qual tipo de administração você considera melhor para a escola pública?

- a) Pela própria Secretaria de Educação
- b) Por organização social privada (terceirizada)
- c) Por militares da Polícia Militar

40 - Em sua opinião, o que é uma ESCOLA BOA?

- a) Ensina bem as matérias
- b) Os alunos podem permanecer nela o dia todo
- c) Ensina princípios morais voltados para interesses individuais
- d) Ensina princípios morais voltados para interesses coletivos (sociais)
- e) Ensina princípios religiosos
- f) Prepara para o ensino superior
- g) Ensina para ser obediente e disciplinado
- h) Ajuda a ter sucesso financeiro no futuro
- i) Prepara para ser uma pessoa solidária e justa
- j) Prepara para lutar por e defender os direitos humanos

41 - Em sua opinião, o que a escola NÃO deve ensinar?

- a) Educação sexual
- b) Conhecimentos sobre questões de gênero
- c) Ideias e conhecimentos sobre política
- d) Ideias e conhecimentos religiosos
- e) Conhecimentos que contrariam crenças religiosas
- f) Conhecimentos sobre justiça social, igualdade social, direitos humanos
- g) Conhecimentos sobre direitos de minorias sociais e das diferentes culturas que existem na sociedade
- h) Outros

Especificar: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE 2 – Eixo C – Roteiro de entrevista com professores dos anos iniciais da rede pública municipal de educação de Goiânia**

### **Questões norteadoras**

#### **a) Tema: Finalidades e objetivos da escola**

- Quais as finalidades da escola que você considera mais importantes (por ordem de importância)?
- Para você, para que servem as escolas? Em que se baseia seu entendimento?
- Você acha que ela está cumprindo esse papel que você mencionou? Por que?
- Em sua opinião, o que é uma escola boa?
- O que a escola deve ensinar aos alunos?
- O que a escola NÃO DEVE ensinar aos alunos?
- Em sua opinião, além de ensinar, o que mais as escolas deveriam fazer com os alunos?
- Considera que a escola atual está atendendo aos desafios de uma educação para o século XXI?

#### **b) Tema: Avaliação sobre a forma de organização e funcionamento da escola**

- Em sua opinião, o que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- Em sua opinião, o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Em sua opinião, o que é uma escola considerada boa?
- Em sua opinião, as escolas estão sendo bem dirigidas e administradas?
- O que você sabe sobre as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos?
- Pode citar três características de um(a) bom(boa) professor (a)?
- Pode citar as três maiores dificuldades enfrentadas pelos professores (as) na sua profissão?

#### **a) Tema: Atitudes dos alunos em relação à escola**

- Na sua opinião, os alunos gostam da escola e das aulas? Por que?
- O que você acha que os alunos mais gostam na escola e nas aulas? Por que?
- E o que menos gostam na escola?

#### **d) Posicionamentos sobre políticas do governo para as escolas e sobre o papel das mídias em relação à educação**

- Em sua opinião, o que os governos deveriam fazer para melhorar as escolas?
- Em sua opinião, o que os governos deveriam fazer para melhorar as escolas?
- O que você pensa do papel dos governos e dos políticos em relação à educação e à escola?
- Qual sua opinião sobre o modo pelo qual os governos e os políticos têm tratado a educação e a escola?
- O que você acha do modo como a educação e a escola têm sido abordadas pelos noticiários de tv, rádio e outras mídias?

### **APÊNDICE 3 – Eixo D – Questionário - Concepções de agentes sociais não diretamente ligados à educação escolar**

#### **Dados gerais**

1- Qual a sua idade?

- a) De 15 a 20 anos
- b) 21 a 30 anos
- c) 31 a 40 anos
- d) 41 a 50 anos
- e) 51 a 60 anos
- f) De 61 anos acima

2 - Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Prefiro não indicar
- d) Outro

Especificar: \_\_\_\_\_

3 – Você se autodeclara:

- a) Branca
- b) Amarela
- c) Indígena
- d) Parda
- e) Preta
- f) Prefiro não declarar

4 - Naturalidade:

- Brasileiro(a) do Estado:

Acre (AC)  
Alagoas (AL)  
Amapá (AP)  
Amazonas (AM)  
Bahia (BA)  
Ceará (CE)  
Distrito Federal (DF)  
Espírito Santo (ES)  
Goiás (GO)  
Maranhão (MA)  
Mato Grosso (MT)  
Mato Grosso do Sul (MS)  
Minas Gerais (MG)  
Pará (PA)  
Paraíba (PB)  
Paraná (PR)  
Pernambuco (PE)  
Piauí (PI)  
Rio de Janeiro (RJ)  
Rio Grande do Norte (RN)



Rio Grande do Sul (RS)  
 Rondônia (RO)  
 Roraima (RR)  
 Santa Catarina (SC)  
 São Paulo (SP)  
 Sergipe (SE)  
 Tocantins (TO)

Estrangeiro(a)  
 Qual país? \_\_\_\_\_

6 – Qual é sua religião?

- a) Não tenho religião
- b) Acredito em Deus mas não sigo nenhuma religião)
- c) Católico Romano
- d) Católico Ortodoxo
- e) Espírita kardecista
- f) Afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- g) Protestante histórico (Luterana, Calvinista, Batista, Presbiteriana, Metodista, Anglicana )
- h) Protestante pentecostal (Congregação Cristã do Brasil, Adventista do Sétimo Dia, Assembleia de Deus, Quadrangular , Deus é amor)
- i) Protestante Neopentecostal (Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça de Deus, Mundial, Sara Nossa Terra, Fonte da Vida, Videira)
- j) Mórmon
- k) Testemunha de Jeová
- l) Budista
- m) Muçulmano
- n) Judeu
- o) Outra religião  
 Qual? \_\_\_\_\_
- p) Prefiro não declarar

7 - Estado civil:

- a) Solteiro(a)
- b) Casado(a)
- c) União estável
- d) Separado(a) ou Divorciado(a)
- e) Viúvo(a)
- f) Vivo com companheira (o)

### **Moradia**

8 - Em que cidade Mora?

Goiânia  
 Anápolis  
 Rio Verde  
 Inhumas  
 Hidrolândia

8 - Em que bairro mora? \_\_\_\_\_

9 - A casa em que você mora é:

- a) Própria/quitada
- b) Própria/financiada
- c) Alugada
- d) Emprestada
- e) Outro

Qual? \_\_\_\_\_

10 - Quantas pessoas moram na mesma casa que você?

- a) Só você
- b) 2 pessoas
- c) 3 a 4 pessoas
- d) 5 a 6 pessoas
- e) Mais de 6 pessoas

### **Renda familiar**

11 - Qual é renda familiar mensal, somando-se a renda de todos que moram na sua casa?

- a) Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$998,00 )
- b) De um a menos de dois salários mínimos (entre R\$998 e R\$1995)
- c) De dois a menos de três salários mínimos (entre R\$ 1996 e R\$ 2993)
- d) De três a menos de quatro salários mínimos (entre R\$ 2994 e R\$ 3991)
- e) De quatro a menos de cinco salários mínimos (entre R\$ 3992 e R\$ 3938)
- f) De cinco a menos de seis salários mínimos (entre R\$ 3939 e R\$4989 )
- g) Acima de seis salário mínimos (R\$4990)
- h) De seis a 10 salários mínimos
- i) Acima de 10 salários mínimos
- j) Não quero declarar

12 - Quanto ao sustento da sua casa/família, você:

- a) É o(a) única(o) responsável pelo sustento
- b) É o(a) principal responsável pelo sustento
- c) Apenas ajuda no sustento
- d) É responsável somente pelo seu próprio sustento
- e) É sustentado(a) pela família ou outra pessoa

13- Quantas pessoas dependem financeiramente de você?

- a) Só você
- b) 1 pessoa
- c) 2 pessoas
- d) 3 a 4 pessoas
- e) 5 a 6 pessoas
- f) Mais de 6 pessoas

### **Trabalho e estudo**

14 - Atualmente você:

- a) Apenas trabalha
- b) Apenas estuda

- c) Trabalha e Estuda
- d) Está desempregado (a)
- e) Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
- f) Está aposentado (a)
- g) Não trabalha nem estuda

15 - Quanto ao trabalho:

Funcionário/servidor público concursado

- a) Funcionário/servidor público temporário
- b) Trabalha com carteira assinada
- c) Trabalha sem carteira assinada
- d) Trabalha por conta própria
- e) Trabalha apenas em tarefas da casa
- f) Está desempregado/a e não está buscando trabalho
- g) Está desempregado e está buscando trabalho

16 - Qual é sua profissão:

R: \_\_\_\_\_

17 - Em relação aos estudos, qual o seu grau mais alto de escolaridade:

- a) Não frequentou escola
- b) Ensino fundamental completo
- c) Ensino fundamental incompleto
- d) Ensino médio completo
- e) Ensino médio incompleto
- f) Ensino superior completo. Qual? \_\_\_\_\_
- g) Ensino superior incompleto. Qual? \_\_\_\_\_
- h) Pós-graduação

18 - Você cursou o Ensino Fundamental:

- a) Todo em escola pública
- b) Todo em escola particular
- c) Parte em escola pública e parte em escola particular

19 - Você cursou o Ensino Médio:

- a) Todo em escola pública
- b) Todo em escola particular
- c) Parte em escola pública e parte em escola particular
- d) Na Educação de Jovens e Adultos pública
- e) Na Educação de Jovens e Adultos particular

20 - Você cursou o Ensino Médio:

- a) Ensino Médio Regular
- b) Ensino Médio Técnico (Profissional). Qual? \_\_\_\_\_
- c) Educação de Jovens e Adultos

d) Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

21- Você cursou o ensino superior em:

- a) Não cursou ensino superior
- b) Em instituição pública
- c) Em instituição particular (privada)

### **Sociabilidade**

22 - Você participa de entidade ou associação? (pode assinalar mais de uma resposta)

- a) Associação de bairro ou de moradores
- b) Associação ou Grupo religioso
- c) Grupo de Jovens
- d) Associação de pais e mestres
- e) Sindicato de trabalhadores ou patronal
- f) Sindicato ou Associação de professores
- g) Organização não governamental
- h) Outros tipos de associações ou entidades. Quais? \_\_\_\_\_

23- Participa de algum Movimento social

Não ( )

Sim ( )

Qual? \_\_\_\_\_

24 - Qual o veículo de informação você mais acompanha?

Pode escolher até 3 respostas

- a) Noticiário na TV
- b) Jornais impressos
- c) Jornais digitais e/ou veiculados pela internet
- d) Programas e notícias via rádio
- e) Programas e canais de informação e/ou entretenimento veiculados pela internet
- f) Redes sociais (Instagram, Facebook, Youtube)

25 - Qual rede social você mais utiliza para obter notícias?

- a) Instagram
- b) Facebook
- c) Youtube
- d) Twiter
- e) Não utilizo rede social

26 – O que você costuma fazer no seu tempo livre?

Pode escolher até três respostas

- a) Ficar em casa
- b) Assistir televisão
- c) Visitar parentes/amigos
- d) Ir à Igreja/encontros religiosos
- e) Sair com os amigos/familiares
- f) Ir ao cinema/teatro/shows/exposições/eventos musicais
- g) Ir para restaurantes/bares
- h) Passear em shopping

- i) Passear em parques/prças
- j) Navegar na internet, usar as redes sociais
- k) Ir a festas/comemorações
- l) Praticar esportes
- m) Ler/escrever/estudar
- n) Outros: \_\_\_\_\_

### **Sobre a escola e seu papel**

27 - Qual finalidade da escola que você considera mais importante?

Pode escolher até 3 respostas

- b) Preparar para o mercado de trabalho
- c) Preparar para ter um bom emprego
- d) Formar um cidadão consciente e crítico
- e) Preparar os alunos para viver bem com os outros
- f) Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade
- g) Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
- h) Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)
- i) Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática
- j) Outro(s). Qual(is) \_\_\_\_\_

28- Considera que as escolas estão cumprindo a finalidade que você escolheu acima?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em parte.

Explique sua resposta: \_\_\_\_\_

29 - Em qual tipo de escola você preferiria matricular seus filhos?

- a) Escola de tempo integral
- b) Escola regular de meio período
- c) Escola militar
- d) Escola particular

Explique sua escolha: \_\_\_\_\_

30 – Qual tipo de administração você considera melhor para a escola pública?

- a) Pela própria Secretaria de Educação
- b) Por organização social privada (terceirizada)
- c) Por militares da PM

31 - Em sua opinião, o que é uma ESCOLA BOA?

(Assinale até três alternativas)

- a) Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno
- b) Permite que os alunos permaneçam nela o dia todo, facilitando a vida dos pais
- c) Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos
- d) Ensina princípios morais voltados para formar a conduta individual dos alunos sem se preocupar com os interesses coletivos
- e) Ensina bem as matérias escolares mas passa, também, princípios religiosos
- f) Prepara bem para o ingresso no ensino superior
- g) Ensina bem as matérias escolares mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados

- h) Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro
- i) Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias

32 - Em sua opinião, o que a escola NÃO deve ensinar?

- b) Educação sexual
- c) Conhecimentos sobre questões de gênero
- d) Ideias e conhecimentos sobre política
- e) Ideias e conhecimentos religiosos
- f) Conhecimentos que contrariam crenças religiosas
- g) Conhecimentos sobre justiça social, igualdade social, direitos humanos
- h) Conhecimentos sobre direitos de minorias sociais e das diferentes culturas que existem na sociedade

## **APÊNDICE 4 – Eixo D – Roteiros de entrevista com agentes sociais não diretamente ligados à educação escolar**

### **1. Questões norteadoras para entrevistas com pais**

#### **a) Tema: Finalidades e objetivos da escola**

- Quais as finalidades da escola que você considera mais importantes (por ordem de importância)?
- Para você, para que servem as escolas? Em que se baseia seu entendimento?
- Você acha que ela está cumprindo esse papel que você mencionou? Por que?
- Em sua opinião, o que é uma escola boa?
- O que a escola deve ensinar aos alunos?
- O que a escola NÃO DEVE ensinar aos alunos?
- Em sua opinião, o que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Em sua opinião, além de ensinar, o que mais as escolas deveriam fazer com os alunos?
- Considera que a escola atual está atendendo aos desafios de uma educação para o século XXI?

#### **b) Tema: Avaliação sobre a forma de organização e funcionamento da escola**

- Você sabe como a escola está organizada?
- Você sabe como a escola avalia as crianças?
- O que considera que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Em sua opinião, o que é uma escola considerada boa?

#### **c) Tema Atitudes dos alunos em relação à escola**

- Na sua opinião, os alunos gostam da escola e das aulas? Por que?
- O que você acha que os alunos mais gostam na escola e nas aulas? Por que?
- E o que menos gostam na escola?

#### **d) Tema: Relação da escola com os pais /responsáveis**

- Você participa das atividades da escola quando os pais/responsáveis são convidados? Por quê?
- Qual das atividades você considera a mais importante?
- Como é a relação da escola com os pais/responsáveis?
- Você considera importante a participação da família na escola? Por quê?
- Como acha que deve ser a participação da família para ajudar na aprendizagem dos alunos?

#### **e) Tema Percepções dos pais/responsáveis sobre políticas do governo para as escolas e sobre o papel das mídias em relação à educação**

- Em sua opinião, o que os governos deveriam fazer para melhorar as escolas?
- O que você pensa do papel dos governos e dos políticos em relação à educação e à escola?
- Qual sua opinião sobre o modo pelo qual os governos e os políticos têm tratado a educação e a escola?
- O que você acha do modo como a escola e a educação escolar têm sido abordadas pelos noticiários de tv, rádio e outras mídias?

## 2. Questões norteadoras para líderes religiosos

### a) Tema: Finalidades e objetivos da escola

- Quais as finalidades da escola que você considera mais importantes (por ordem de importância)?
- Para você, para que servem as escolas? Em que se baseia seu entendimento?
- Você acha que ela está cumprindo esse papel que você mencionou? Por que?
- Em sua opinião, o que é uma escola boa?
- O que a escola deve ensinar aos alunos?
- O que a escola NÃO DEVE ensinar aos alunos?
- Em sua opinião, o que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Em sua opinião, além de ensinar, o que mais as escolas deveriam fazer com os alunos?
- Considera que a escola atual está atendendo aos desafios de uma educação para o século XXI?

### b) Tema: Avaliação sobre a forma de organização e funcionamento da escola

- Você sabe como a escola está organizada?
- Você sabe como a escola avalia as crianças?
- O que considera que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Em sua opinião, o que é uma escola considerada boa?

### c) Tema: Atitudes dos alunos em relação à escola

- Na sua opinião, os alunos gostam da escola e das aulas? Por que?
- O que você acha que os alunos mais gostam na escola e nas aulas? Por que?
- E o que menos gostam na escola?

### d) Tema: relação da escola com os líderes religiosos

- Você participa de alguma atividade da escola?
- Quais?
- Você considera importante a participação da Igreja na escola? Por quê?
- Como a Igreja se relaciona com a escola?
- Acha que a Igreja deve influenciar na educação oferecida na escola? De que forma deve ser essa influência?

### f) Tema: Percepções dos líderes religiosos sobre políticas do governo para as escolas e sobre o papel das mídias em relação à educação

- Em sua opinião, o que os governos deveriam fazer para melhorar as escolas?
- O que você pensa do papel dos governos e dos políticos em relação à educação e à escola?
- Qual sua opinião sobre o modo pelo qual os governos e os políticos têm tratado a educação e a escola?
- O que você acha do modo como a escola e a educação escolar têm sido abordadas pelos noticiários de tv, rádio e outras mídias?

## 3. Questões norteadoras para membros do Conselho Escolar

### a) Tema: Finalidades e objetivos da escola

- Quais as finalidades da escola que você considera mais importantes (por ordem de importância)?



- Para você, para que servem as escolas? Em que se baseia seu entendimento?
- Você acha que ela está cumprindo esse papel que você mencionou? Por que?
- Em sua opinião, o que é uma escola boa?
- O que a escola deve ensinar aos alunos?
- O que a escola NÃO DEVE ensinar aos alunos?
- Em sua opinião, o que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Em sua opinião, além de ensinar, o que mais as escolas deveriam fazer com os alunos?
- Considera que a escola atual está atendendo aos desafios de uma educação para o século XXI?

#### **b) Tema: Avaliação sobre a forma de organização e funcionamento da escola**

- Você sabe como a escola está organizada?
- Você sabe como a escola avalia as crianças?
- O que considera que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Você sabe como a escola está organizada?
- Você sabe como a escola avalia a aprendizagem dos alunos?
- Em sua opinião, o que é uma escola considerada boa?

#### **c) Tema Atitudes dos alunos em relação à escola**

- Na sua opinião, os alunos gostam da escola e das aulas? Por que?
- O que você acha que os alunos mais gostam na escola e nas aulas? Por que?
- E o que menos gostam na escola?

#### **d) Tema: Relação da escola com os conselheiros escolares**

- De que atividades você participa na escola?
- Qual atividade da escola que você considera a mais importante?
- Como considera que tem sido a relação do Conselho Escolar com a comunidade escolar? E vice-versa?
- Como acha que o Conselho Escolar pode ajudar na aprendizagem dos alunos?

#### **g) e) Tema: Percepções dos conselheiros escolares sobre políticas do governo para as escolas e sobre o papel das mídias em relação à educação**

- Em sua opinião, o que os governos deveriam fazer para melhorar as escolas?
- O que você pensa do papel dos governos e dos políticos em relação à educação e à escola?
- Qual sua opinião sobre o modo pelo qual os governos e os políticos têm tratado a educação e a escola?
- O que você acha do modo como a escola e a educação escolar têm sido abordadas pelos noticiários de tv, rádio e outras mídias?

### **4. Questões norteadoras para membros do Conselho Tutelar**

#### **a) Tema: Finalidades e objetivos da escola**

- Quais as finalidades da escola que você considera mais importantes (por ordem de importância)?
- Para você, para que servem as escolas? Em que se baseia seu entendimento?
- Você acha que ela está cumprindo esse papel que você mencionou? Por que?
- Em sua opinião, o que é uma escola boa?
- O que a escola deve ensinar aos alunos?
- O que a escola NÃO DEVE ensinar aos alunos?
- Em sua opinião, o que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Em sua opinião, além de ensinar, o que mais as escolas deveriam fazer com os alunos?
- Considera que a escola atual está atendendo aos desafios de uma educação para o século XXI?

#### **b) Tema: Avaliação sobre a forma de organização e funcionamento da escola**

- Você sabe como a escola está organizada?
- Você sabe como a escola avalia as crianças?
- O que considera que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Você sabe como a escola está organizada?
- Você sabe como a escola avalia a aprendizagem dos alunos?
- Em sua opinião, o que é uma escola considerada boa?

#### **c) Tema Atitudes dos alunos em relação à escola**

- Na sua opinião, os alunos gostam da escola e das aulas? Por que?
- O que você acha que os alunos mais gostam na escola e nas aulas? Por que?
- E o que menos gostam na escola?

#### **d) Tema: Relação da escola com os Conselheiros Tutelares**

- De que atividades você participa na escola?
- Qual atividade da escola que você considera a mais importante?
- Como considera que tem sido a relação do Conselho Tutelar com a escola? E vice-versa?
- Como acha que o Conselho Tutelar pode ajudar na aprendizagem dos alunos?

#### **e) Tema: Percepções dos conselheiros escolares sobre políticas do governo para as escolas e sobre o papel das mídias em relação à educação**

- Em sua opinião, o que os governos deveriam fazer para melhorar as escolas?
- O que você pensa do papel dos governos e dos políticos em relação à educação e à escola?
- Qual sua opinião sobre o modo pelo qual os governos e os políticos têm tratado a educação e a escola?
- O que você acha do modo como a escola e a educação escolar têm sido abordadas pelos noticiários de tv, rádio e outras mídias?

### **5. Questões norteadoras para membros de associações, membros de sindicatos, empresários**

#### **a) Tema: Finalidades e objetivos da escola**

- Quais as finalidades da escola que você considera mais importantes (por ordem de importância)?
- Para você, para que servem as escolas? Em que se baseia seu entendimento?

- Você acha que ela está cumprindo esse papel que você mencionou? Por que?
- Em sua opinião, o que é uma escola boa?
- O que a escola deve ensinar aos alunos?
- O que a escola NÃO DEVE ensinar aos alunos?
- Em sua opinião, o que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Em sua opinião, além de ensinar, o que mais as escolas deveriam fazer com os alunos?
- Considera que a escola atual está atendendo aos desafios de uma educação para o século XXI?

---

**b) Tema: Avaliação sobre a forma de organização e funcionamento da escola**

---

- Você sabe como a escola está organizada?
- Você sabe como a escola avalia as crianças?
- O que considera que as escolas estão fazendo de ERRADO?
- E o que as escolas estão fazendo CERTO?
- Você sabe como a escola está organizada?
- Você sabe como a escola avalia a aprendizagem dos alunos?
- Em sua opinião, o que é uma escola considerada boa?

---

**c) Tema Atitudes dos alunos em relação à escola**

---

- Na sua opinião, os alunos gostam da escola e das aulas? Por que?
- O que você acha que as crianças mais gostam na escola e nas aulas? Por que?
- E o que as crianças menos gostam na escola?

---

**d) Tema: Percepções sobre políticas do governo para as escolas e sobre o papel das mídias em relação à educação**

---

- Em sua opinião, o que os governos deveriam fazer para melhorar as escolas?
- O que você pensa do papel dos governos e dos políticos em relação à educação e à escola?
- Qual sua opinião sobre o modo pelo qual os governos e os políticos têm tratado a educação e a escola?
- O que você acha do modo como a escola e a educação escolar têm sido abordadas pelos noticiários de tv, rádio e outras mídias?

## APÊNDICE 5 – Finalidades educativas consideradas as mais importantes pelos líderes religiosos

Cidade	Líder religioso	1ª mais importante	2ª mais importante	3ª mais importante
GOIÂNIA	EIXODGEM1LR1	Preparar os alunos para viver bem com os outros	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)
	EIXO DGEM2LR3	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática
	EIXO DGEM2LR2	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade	Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)
RIO VERDE	EIXO DPJ	Preparar para o mercado de trabalho	-	-
	EIXOD_PE	Preparar para o mercado de trabalho	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade
	EIXOD-PO	Formar um cidadão consciente e crítico,	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)
INHUMAS	EIXO DIEM2LR1	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	Formar um cidadão consciente e crítico,	Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)
HIDROLÂNDIA	EIXO DHEM2LR1	Formar um cidadão consciente e crítico	-	-
	EIXO DHEM1LR2	Formar um cidadão consciente e crítico,	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)
	EIXO DHEM2LR2	Preparar para o mercado de trabalho,	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade,	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
	EIXO-DHEM1LR1	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática

## APÊNDICE 6 – Finalidades educativas consideradas mais importantes pelos professores dos anos iniciais

Cidade	Professor	1ª mais importante	2ª mais importante	3ª mais importante
GOIÂNIA	EIXOC-GEM1PE3	Formar um cidadão consciente e crítico, ,	Preparar os alunos para viver bem com os outros	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
	EIXOC-GEM1PE6	Formar um cidadão consciente e crítico,	Preparar os alunos para viver bem com os outros,	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	EIXOC-GEM1PE4	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/Faculdade	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres.
	EIXOC-GEM2PE2	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também, atividades de arte, música, esporte, etc.	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
	EIXOC-GEM2PE6	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	Formar um cidadão consciente e crítico	Priorizar o ensino de português, matemática e ciências.
	EIXOC-GEM2PE1	-	-	-
	EIXOC-GEM1PE2	Formar um cidadão consciente e crítico	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdo de português, matemática, ciências, mas também, atividades de arte, música, esporte, etc.	Preparar os alunos para viver bem com os outros.
	EIXOC-GEM2PE4	Formar um cidadão consciente e crítico	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdo de português, matemática, ciências, mas também, atividades de arte, música, esporte, etc.	Preparar para o ingresso no ensino superior/faculdade ou universidade.
	EIXOC-GEM2PE3	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também, atividades de arte, música, esporte, etc.	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o mercado de trabalho.
	EIXOC-GEM1PE1	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar os alunos para viver bem com os outros.	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdo de português, matemática, ciências, mas também, atividades de arte, música, esporte, etc.
	EIXOC-GEM2PE5	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar os alunos para viver bem com os outros

	EIXOC-GEM1PE5	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o ingresso no ensino superior/faculdade/ universidade	Preparar os alunos para viver bem com os outros
	EIXO-CRVEM1PE2	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres,	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	EIXO-CRVEM1PE5	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar os alunos para viver bem com os outros	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
	EIXO-CRVEM2PE1	Preparar para o mercado de trabalho	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o mercado de trabalho,
	EIXO-CRVEM1PE4	Formar um cidadão consciente e crítico	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc	-
RIO VERDE	EIXO C-RSA	Preparar para o mercado de trabalho,	Formar um cidadão consciente e crítico,	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade
	EIXOC- FJM	Preparar para o mercado de trabalho,	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
	EIXO-CRVEM1PE1	Formar um cidadão consciente e crítico,	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade,	- Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
	EIXOC-RVEMM1P3	Preparar para o mercado de trabalho,	Preparar os alunos para viver bem com os outros,	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	EIXOC-PCR	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade,	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
	EIXO-CRVEM2PE4	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	EIXOC-RVEM2PE2	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	Eixo CRVEM2PE3	Formar um cidadão consciente e crítico,	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade,	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
INHUMAS	EIXO CIM1PE1	-	-	
	EIXOC CIEM1P2			
	EIXO CIEM1PE2	Formar um cidadão consciente e crítico,	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade,	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	EIXO CIEM2PE2			

HIDROLÂNDIA	EIXOC CHEM1PE22	Preparar os alunos para viver bem com os outros,	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres,	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	EIXO CHEM1PE16	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres,	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	EIXO CHEM1PE15	Preparar para o mercado de trabalho,	Formar um cidadão consciente e crítico,	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade
	EIXO CHEM1PE21	Preparar para o mercado de trabalho	Formar um cidadão consciente e crítico	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	EIXO CHEM1PE11	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres,	Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdos de português, matemática, ciências, mas, também atividades de arte, música, esporte, etc
	EIXO CHEM1PE10	Preparar para o mercado de trabalho	Formar um cidadão consciente e crítico	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
	EIXO CHEM1PE14	Preparar para o mercado de trabalho,	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade
	EIXO CHEM1PE20	Preparar para o mercado de trabalho	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade
	EIXO CHEM1PE7	Formar um cidadão consciente e crítico	Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres

Fonte: Questionário para professores – eixo C /construído pelos autores

## APÊNDICE 7 – Professores Anos Iniciais - Respostas Sobre O Que é uma Escola Boa.

Cidade	Professor	1ª alternativa	2ª alternativa	3ª alternativa
GOIÂNIA	EIXOCGEM1PE3	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXOCGEM1PE6	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXO CGEM1PE4	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXOCGEM2PE2	Ensina bem as matérias escolares, mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados.	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos.	Ensina bem as matérias escolares, mas passa, também, princípios religiosos.
	EIXOCGEM2PE6	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXOCGEM2PE1	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos.	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos.	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos.
	EIXOCGEM1PE2	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno.	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos	. Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXOCGEM2PE4	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno, ,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos.	Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro
	EIXO CGEM2PE3	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos.	
	EIXO CGEM1PE1	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	. Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXOCGEM2PE5	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno.	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos.	Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro.
	EIXOCGEM1PE5	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos	Preparar bem para o ingresso no ensino superior,	Ensina bem as matérias escolares mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados



RIO VERDE	EIXO- CRVEM1PE2	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina bem as matérias escolares mas passa, também, princípios religiosos
	EIXOCRVEM1PE5	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos	Ensina bem as matérias escolares mas passa, também, princípios religiosos,	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXOC- JBL	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos	Ensina bem as matérias escolares mas passa, também, princípios religiosos,	Prepara bem para o ingresso no ensino superior
	EIXOCRVEM1PE4	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos	
	EIXOC-RSA	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina bem as matérias escolares mas passa, também, princípios religiosos
	EIXOC-FJM	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	, Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	
	EIXOCRVEM1PE1	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Prepara bem para o ingresso no ensino superior
	EIXOC-GVB	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Prepara bem para o ingresso no ensino superior
	EIXOC-PRC	Ensina princípios morais voltados para formar a conduta individual dos alunos sem se preocupar com os interesses coletivos	Prepara bem para o ingresso no ensino superior,	Ensina bem as matérias escolares mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados
	EIXOCRVEM2PE4	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos	-	-
	EIXOCRVEM2PE2	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina bem as matérias escolares mas passa, também, princípios religiosos
	EIXOC-LL	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Prepara bem para o ingresso no ensino superior
	EIXO CIM1PE1			
	EIXO CIEM1P2	-	-	-

INHUMAS	EIXO CIEM1PE2	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Prepara bem para o ingresso no ensino superior,	Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro
	EIXO CIEM2PE2			
HIDROLÂNDIA	EIXOC CHEM1PE22	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXO CHEM1PE16	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXO CHEM1PE15	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Prepara bem para o ingresso no ensino superior,	Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro
	EIXO CHEM1PE21	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno, ,	Prepara bem para o ingresso no ensino superior	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXO CHEM1PE11	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina bem as matérias escolares mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados,	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias
	EIXO CHEM1PE10	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina bem as matérias escolares mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados
	EIXO CHEM1PE14	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos	-	-
	EIXO CHEM1PE20	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Ensina princípios morais voltados para formar a conduta individual dos alunos sem se preocupar com os interesses coletivos
	EIXO CHEM1PE7	, Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno,	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos,	Prepara bem para o ingresso no ensino superior

## APÊNDICE 8 – Professores dos Anos Iniciais, O Que a Escola Não Deve Ensinar?

Cidade	Professor	1ª alternativa	2ª alternativa	3ª alternativa
GOIÂNIA	EIXOCGEM1PE3	Conhecimento sobre questão de gênero	Outros	Conhecimentos que contrariam crenças religiosas
	EIXOCGEM1PE6	Conhecimento sobre questão de gênero	Conhecimentos que contrariam crenças religiosas	Educação sexual
	EIXOCGEM1PE4	Conhecimento sobre questão de gênero	Conhecimentos que contrariam crenças religiosas	Conhecimentos que contrariam crenças religiosas
	EIXOCGEM2PE2	Conhecimentos que contrariam crenças religiosas	Nenhuma das alternativas	Nenhuma das alternativas
	EIXOCGEM2PE6	Conhecimento sobre questão de gênero	Outros	Outros
	EIXOCGEM2PE1	Conhecimento sobre justiça social, igualdade social, direitos humanos	Conhecimento sobre direitos de minorias sociais e das diferentes culturas que existem na sociedade	Educação sexual
	EIXOCGEM1PE2	Outros	Outros	Outros
	EIXOCGEM2PE4	-	-	-
	EIXO CGEM2PE3			
	EIXO CGEM1PE1	-	-	-
	EIXOCGEM2PE5	-	Conhecimentos que contrariam crenças religiosas	Outros
	EIXOCGEM1PE5	-	Conhecimentos que contrariam crenças religiosas	Conhecimento sobre questão de gênero
RIO VERDE	EIXO- CRVEM1PE2	Conhecimento sobre questão de gênero,	Conhecimento que contrariam crenças religiosas	Outros
	EIXOCRVEM1PE5	Conhecimento sobre questão de gênero,	Conhecimento que contrariam crenças religiosas	Outros
	EIXOC- JBL	Educação sexual	Conhecimento sobre questão de gênero	Conhecimento que contrariam crenças religiosas
	EIXOCRVEM1PE4	Educação sexual	Ideias e conhecimento sobre política	- Nenhuma das alternativas -
	EIXO-C RSA	Educação sexual	Conhecimento sobre questão de gênero	Conhecimento que contrariam crenças religiosas
	EIXO-CFJM	Conhecimento sobre questão de gênero	Ideias e conhecimento sobre política	Conhecimento que contrariam crenças religiosas
	EIXOCRVEM1PE1	Outros	-	-
	EIXO- C GVB			
	EIXO-CPRC	Conhecimento sobre questão de gênero	Conhecimento que contrariam crenças religiosas	-
	EIXOCRVEM2PE4	Educação sexual	Conhecimento sobre questão de gênero	Conhecimento que contrariam crenças religiosas
	EIXOCRVEM2PE2	Conhecimento que contrariam crenças religiosas		
	EIXO-C LL	Conhecimento sobre questão de gênero	Conhecimento que contrariam crenças religiosas	
INHUMAS	EIXO CIM1PE1			
	EIXO CIEM1P2	-	-	-
	EIXO CIEM1PE2			
	EIXO CIEM2PE2	-	-	-
HIDROLÂNDIA	EIXO CHEM1PE22	Educação sexual	Conhecimento sobre questão de gênero,	Ideias e conhecimento sobre política

	EIXO CHEM1PE16	Conhecimento que contrariam crenças religiosas	-	--
	EIXO CHEM1PE15	Conhecimento que contrariam crenças religiosas	-	-
	EIXO CHEM1PE21	Conhecimento sobre questão de gênero,	- Ideias e conhecimento sobre política	- Conhecimento que contrariam crenças religiosas.
	EIXO CHEM1PE11	-	-	-
	EIXO CHEM1PE10	-	-	-
	EIXO CHEM1PE14	Conhecimento que contrariam crenças religiosas	-	-
	EIXO CHEM1PE20	-	-	-
	EIXO CHEM1PE7	-	-	-