

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

**FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA POLÍTICA
EDUCACIONAL BRASILEIRA E ORGANISMOS INTERNACIONAIS:
A QUESTÃO DA QUALIDADE DE ENSINO**

GESSICA FILGUEIRAS MILAGRE

Goiânia - Goiás
2017

GESSICA FILGUEIRAS MILAGRE

**FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA POLÍTICA
EDUCACIONAL BRASILEIRA E ORGANISMOS INTERNACIONAIS:
A QUESTÃO DA QUALIDADE DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos

Goiânia - Goiás
2017

M637f

Milagre, Gessica Filgueiras

Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais[manuscrito]: a questão da qualidade de ensino/ Gessica Filgueiras Milagre.-- 2017.

137 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f.123-133

1. Unesco. 2. Educação - Filosofia. 3. Banco Mundial. 4. Educação - Finalidades e objetivos - Brasil. 5. Educação e Estado. 6. Educação - Brasil. I.Libâneo, José Carlos. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.01(043)

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: A QUESTÃO DA QUALIDADE DE ENSINO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 25 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva / PUC Goiás



Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi / UEG

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Renata Luiza da Costa / IFG (Suplente)

Dedico este trabalho à minha família:

Minha mãe, verdadeira guerreira;

*Meus irmãos Elen, Laura e Felipe, anjos na
minha vida;*

*Meus sobrinhos Guilherme (em memória),
Eduardo e Miguel, que acabaram de nascer e já
são uma inspiração para mim.*

*Minha vó Alice e meu vó Cornélio a quem tanto
admiro e amo;*

*Meu vó Juquinha e minha vó Laura que, lá do
céu, olham por mim.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um curso de mestrado implica, ao seu final, o dever de agradecer. Agradecer sim, pois às vezes esquecemos de retribuir, mesmo que com simples palavras, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, ajudaram na concretização deste objetivo. Tive a sorte de ter ao meu lado as melhores pessoas, que me ajudaram, me incentivaram, me deram broncas, quando necessário e dividirão comigo esta conquista tão sonhada.

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante a realização dessa pesquisa.

À minha mãe Risoni, por sempre me apoiar e ser minha amiga.

Aos meus irmãos, Elen, Laura e Felipe, por serem os melhores irmãos, os melhores companheiros e por me darem tanto orgulho.

Aos meus avós paternos Laura e Juquinha (in memoriam), por terem participado ativamente da minha vida e terem me dado tanta alegria.

Aos meus avós maternos, Alice e Cornélio, por serem tão doces, cuidadosos e por me darem tanto amor.

À família Filgueiras (primos, cunhados, tios e tias) pelo incentivo e força. Em especial às primas Nathália e Nayara e ao primo Guilherme.

À família Milagre (primos, tios e tias), que apesar da distância sempre estão em meu coração e pensamento.

À minha tia Roni e tio Adalto, pela ajuda e incentivo.

À minha amiga Silvia pelo incentivo, pelas dicas e orientações que a mim foram dadas ao longo do trabalho.

À minha grande amiga Lorena, por aguentar meus enjoos, meu desespero e por sempre me acalmar, me ajudar e estar ao meu lado. Você é a melhor amiga que alguém poderia ter.

Aos meus melhores amigos, desde sempre para sempre, Dani, João Paulo, Lu, Guto, Laissa, Paulo Henrique, Francyne, Carlos Antônio e Monalisa, por serem meus amigos, por me conhecerem como ninguém, por terem me ajudado nas piores situações da minha vida, por terem entendido as mudanças que ocorreram em mim e na minha vida, por serem pacientes, por me amarem, por não esquecerem de mim, pelo respeito e apoio.

Aos meus amigos Anapolindos, Sandra, Jacques, Elza, Sérgio, Aline, Michele, Marcos, Lorena, por toda ajuda. Vocês são minhas inspirações. E saibam que sem a ajuda de vocês eu não teria conseguido.

À minha comadre Monalisa, por me proporcionar a graça de ser madrinha. Obrigada pelo Pedro.

Ao meu amigo Marcos, por ser como um irmão me inspirar, me apoiar e me incentivar.

À minha amiga Rose, que apareceu na minha vida só para abrilhantá-la mais. Pelo apoio e pela ajuda, você é muito importante para mim.

Ao meu querido orientador José Carlos Libâneo, pela paciência, pela doçura e pela amizade. Obrigada pelos ensinamentos, levarei para sempre.

Aos professores Mirza Seabra e Wilson Paiva, pela gentileza e pelas contribuições ofertadas a mim e à pesquisa.

A todos meus amigos do Grupo de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos da PUC-GO, por serem meus parceiros nessa caminhada, em especial a amiga Simônia pela ajuda, paciência e palavras de apoio.

À minha turma de mestrado, Fabrício, Graça, Giselle, Eliane, Rose, Nelson, Nilton, Damon, Júlio, Hilka, Jane, Rosângela, Valéria, Milene, Irene, Lucas, Tariana, Roberto, Luana, Elza, Dellaine, Sebastiana, Tariana, Rose pelo apoio, pela amizade e por terem me estendido a mão no momento que mais precisei no curso. Serei eternamente grata.

À equipe da Escola Atos, em especial, a amiga Aline.

Aos amigos da Pizzaria La Forneria, em especial ao Carlinhos, pelas risadas e bons papos.

Ao Thiago, por toda ajuda, incentivo, apoio, paciência, pelos momentos de estudo, por ter estado ao meu lado em quase todo esse processo. Por você tenho carinho e admiração. Obrigada!

À minha amiga Muriel, por fazer parte da minha vida.

Ao meu amigo Éden Vaz, pelas dicas filosóficas.

Aos Doutores Marco Aurélio e Ítalo, pela oferta do apoio emocional e psicológico.

À Capes, pelo incentivo financeiro.

Sou grata por ter vocês em minha vida, apesar de a pesquisa e a escrita serem um processo solitário, sei que vocês sempre estiveram comigo. Palavras são pouco para agradecer. Perdoem as ausências, as recusas de convites e as falhas. Muito Obrigada!

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar” (Caminhos do coração – Gonzaguinha.)*

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar as finalidades educativas escolares em documentos que definem políticas e diretrizes da educação nacional em suas ligações com orientações doutrinárias e estratégicas de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, visando apreender seu impacto na qualidade social do ensino. O estudo consistiu de pesquisa bibliográfica com base em documentos produzidos pelo Banco Mundial e Unesco, e documentos oficiais do Ministério da Educação. As análises e conclusões foram em diversos autores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, Yves Lenoir, Olinda Evangelista, Eneida Shiroma, Roberto Leher, António Nóvoa, José Gimeno Sacristan. No percurso da pesquisa, foram constatadas conexões entre as orientações dos organismos internacionais, o neoliberalismo e o movimento da globalização, e suas consequências na formulação de políticas educacionais, principalmente de países emergentes. Desse modo, a definição de finalidades educativas subordina-se ao processo de internacionalização de políticas educacionais no qual a educação encontra-se atrelada exclusivamente a interesses da economia e do mercado. O sentido de qualidade da educação prende-se, assim, aos critérios de eficácia do mercado globalizado. A partir da análise dos documentos e com o suporte de outras pesquisas sobre o tema, foi possível constatar que as políticas públicas para a educação têm o papel de possibilitar a inserção de populações socialmente vulneráveis ao mercado de trabalho. Para isso, instituem-se programas de redução da pobreza, um currículo de conhecimentos e habilidades baseado em resultados visando incorporação social das classes menos favorecidas. Desse modo, tais finalidades educativas, uma vez incorporadas nas políticas educacionais, no planejamento da educação escolar, nos currículos, nas formas de funcionamento das escolas e no trabalho dos professores, projetam um sentido utilitário de qualidade, restrito à satisfação de necessidades imediatas, distante do sentido de qualidade social e cultural visando a emancipação humana.

Palavras-chave: Finalidades e objetivos da educação; Banco Mundial; Qualidade da educação.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation was to analyse some educational purposes of school in documents that define policies and guidelines of national education in connections to doctrinal and strategic orientations of international organizations, especially the World Bank and Unesco, in order to understand its impact on social quality of education. This study consisted of bibliographic research based on documents produced by the World Bank and Unesco, and official documents of Brazilian Ministry of Education. The analyses and conclusions presented in this work were made by several authors, such as Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, Yves Lenoir, Olinda Evangelista, Eneida Shiroma, Roberto Leher, António Nóvoa and José Gimeno Sacristan. In the course of the research, connections between the guidelines of international organizations, neoliberalism and globalization movement, and their consequences in the formulation of educational policies, especially in emerging countries were found. Thus, the definition of educational purposes is subordinated to the process of internationalization of educational policies in which education is tied exclusively to the interests of the economy and the market. The sense of quality in education is related, thereby, to the criteria of effectiveness of globalized market. From the analysis of the documents and with the support of other researches on the subject on focus, it was possible to verify that one of the role of public policies for education is to enable the insertion of population socially vulnerable to the labor market. To this end, programs for the poverty reduction are instituted, a result-based knowledge and skills curriculum that aims an incorporation of the less favored classes in society. Thus, such educational purposes, once incorporated into educational policies, school education planning, curricula, school functioning, and teachers' work, project a utilitarian sense of quality, restricted to the satisfaction of immediate, distant needs, far from the sense of social and cultural quality, aiming human emancipation.

Key-words: Educacional purposes and objectives; World Bank; Quality of education.

LISTA DE SIGLAS

ALDIS - Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social

ALADI - Associação Latino-Americana de Integração

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BID - Banco Internacional de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior

CEPAL - Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial de Comércio

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID: Programa Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL - Programa de Reformas Educacionais na América Latina
PT – Partido dos Trabalhadores
QUALIS – Sistema Brasileiro de Avaliação de Periódicos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB - Secretaria de Educação Básica
TPE- Todos Pela Educação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIDO - Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01 – Educação Para Todos | 63 |
| Quadro 02 – Estratégias prioritária do grupo Banco Mundial para a Educação 2020..... | 72 |
| Quadro 03 – Ações voltadas para a educação básica – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007..... | 78 |
| Quadro 04 – Programas de apoio e ações voltadas para a Educação Básica – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007..... | 79 |
| Quadro 05 – Critérios para seleção das unidades escolares..... | 87 |
| Quadro 06 - Finalidades e critérios de Qualidade da Educação..... | 92 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução | 13 |
| Capítulo I – Finalidades e objetivos da Educação Escolar como questão teórica e sociopolítica | |
| 1. A questão das finalidades e objetivos da educação escolar: relevância do tema | 24 |
| 2. As finalidades e objetivos da educação escolar e o papel dos organismos internacionais na produção acadêmica | 28 |
| 2.1. Artigos de Revista Qualis A1, A2, B1 e B2 | 28 |
| 2.2. Teses e dissertações | 32 |
| 3. Qualidade da educação na produção acadêmica | 37 |
| Capítulo II – Os organismos internacionais e a formulação de finalidades e objetivos no âmbito do Ministério da Educação | |
| 1. O Neoliberalismo e a atuação dos organismos internacionais | 41 |
| 1.1. Os organismos internacionais e as políticas educacionais | 42 |
| 1.2. Organismos internacionais | 45 |
| 1.3. O Banco Mundial | 46 |
| 2. O Neoliberalismo na Educação brasileira | 49 |
| Capítulo III – As finalidades educativas escolares nas orientações de organismos internacionais e sua incidência em documentos oficiais e oficiosos da política educacional no Brasil | |
| 1. Documentos de organismos internacionais: Banco Mundial e Unesco | 58 |
| 1.1. Declaração mundial sobre Educação para Todos | 59 |
| 1.2. Educação para Todos - O compromisso de Dakar | 64 |
| 1.3. Educação um tesouro a descobrir | 66 |
| 1.4. Aprendizagem para Todos | 70 |
| 2. Documentos legais de orientação para a Educação brasileira e documentos do Ministério da Educação | 73 |
| 2.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) | 74 |
| 2.2. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE | 77 |
| 2.3. Plano Nacional de Educação – PNE (2014- 2024) | 82 |
| 2.4. Educação Integral – Programa Mais Educação..... | 85 |

| | |
|---|----|
| 2.5. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica | 88 |
|---|----|

| | |
|--|--|
| Capítulo IV – Finalidades Educativas Escolares, diretrizes da política Educacional e qualidade de ensino | |
|--|--|

| | |
|---|----|
| 1. O cotejamento entre orientações do Banco Mundial/Unesco e documentos da legislação e do Ministério da Educação | 92 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 1.1. Finalidades e objetivos da educação em documentos do Banco Mundial e Unesco | 98 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| 1.2. Finalidades e objetivos da educação em documentos do Ministério da Educação | 107 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 2. Finalidades educativa escolares e qualidade de ensino..... | 112 |
|---|-----|

| | |
|----------------------------|-----|
| Considerações Finais | 118 |
|----------------------------|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| Referências | 123 |
|-------------------|-----|

| | |
|-----------------|-----|
| Apêndices | 134 |
|-----------------|-----|

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar as finalidades educativas escolares em documentos legais e normativos que definem políticas e diretrizes da educação nacional em suas vinculações a orientações doutrinárias e estratégicas de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, e sua repercussão na qualidade do ensino. A escolha desse tema para investigação foi motivada pela linha de pesquisas que vem sendo desenvolvida no campo da educação acerca das influências dos organismos internacionais na educação brasileira, mais especificamente a partir da década de 1990. A partir de minha experiência de professora da rede básica de ensino, e ao longo do curso de mestrado em Educação, fui percebendo a influência do neoliberalismo na educação e seus efeitos na qualidade de ensino. A expressão mais incisiva dessa influência, no meu próprio percurso profissional e acadêmico, foi a implantação, no sistema educacional goiano, do programa *Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana*, a partir de 2010. Estudos levados a efeito sobre esse Pacto mostram que as estratégias e ações propostas vinculam-se diretamente a orientações de organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.), à semelhança do que vem ocorrendo nas políticas educacionais dos sucessivos governos brasileiros, pelo menos desde 1990 (EVANGELISTA, 2013; LIBÂNEO, 2014; SILVA, 2015; LIBÂNEO E SILVA, 2016). Esses estudos mostram como as intervenções do sistema público de ensino transformaram as escolas para atender às demandas do sistema econômico e do mercado.

Essas constatações me levaram a aprofundar os estudos relacionados a essas influências, focando-os no papel das orientações advindas de organismos internacionais na determinação e delimitação das finalidades educativas escolares para as escolas públicas de Educação Básica. A oferta de um sistema de ensino que visa meramente o suprimento de necessidades básicas de aprendizagem voltadas para a empregabilidade, com forte apelo a uma visão assistencialista de educação, sugere um critério de qualidade que estabelece baixas expectativas em relação à educação da população pobre. Na opinião de Leher:

O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (LEHER, 1998, p.9).

A influência de organismos internacionais nas políticas de países emergentes está ligada ao surgimento da globalização e à introdução do neoliberalismo (LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2016; DALE, 2004). A esses dois fatores, associa-se a internacionalização de pro A internacionalização de políticas educacionais corresponde a processos de atuação política e econômica de organismos internacionais em países periféricos, tendo à frente o Banco Mundial (BM) como agência financiadora de projetos para a infraestrutura econômica e social. Encontra-se com frequência referências à dimensão global da educação.

Para Ciavatta e Ramos (2012), o modelo de educação para formação de competência que engloba conhecimentos, habilidades, atitudes é um dos grandes legados introduzidos pelas políticas de organismos internacionais e de cunho neoliberal. Seguindo esse pensamento, Rasco (2013, p. 406) afirma que o “grande problema se encontra não tanto na globalização em si, mas na imposição de políticas de governabilidade neoliberais”. É o que apontam Pacheco e Marques:

[...] as novas formas de governabilidade são impostas pela estandardização de resultados, em que ganha sentido a concepção de escola regulada por fatores de produtividade. É este modelo de mercado (ou de quase-mercado) que possibilita “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 (2014, p. 20).

Desse modo, a internacionalização das políticas educacionais significa a modelação dos sistemas e instituições educativas conforme expectativas supranacionais. Essas expectativas são definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas do mundo com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, que se reproduz em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei, entre outros. Embora 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 a educação, como pode ser constatado em pesquisa realizada por pesquisador moçambicano a respeito do papel do Banco Mundial em seu país (FRANCISCO, 2016). Nessas circunstâncias, a particularidade de cada país e região e as especificidades de processos educacionais ficam à parte, cabendo aos sistemas escolares e às escolas ceder seus objetivos e práticas escolares a essas políticas. Conforme Silva: “Estudar as políticas educacionais e as formas como são implementadas numa determinada rede de ensino implica inseri-las no contexto global da economia e da política” (2014, p.16). É possível,

assim, lançar diversos olhares para finalidades, objetivos e funções da escola, cada um envolvendo perspectivas ideológicas, filosóficas, políticas e culturais. É essa a temática central desta pesquisa: analisar as finalidades educativas escolares em documentos que regem a educação brasileira a partir da influência de organismos internacionais para examinar o sentido de qualidade de ensino neles inseridos. Pergunta-se: que tipo de qualidade de ensino é proclamado nos documentos? A que demandas são propostos critérios de qualidade?

A expressão “qualidade de ensino” está presente nos documentos nacionais e internacionais como referência das políticas públicas de educação, acompanhada de muitos significados, às vezes ambíguos, às vezes contraditórios. No caso do Brasil, é comum ouvirmos a alegação de que, estando o atendimento universal de crianças e jovens no ensino fundamental assegurado, trata-se agora de buscar “qualidade”. Conforme se constará mais adiante nesta pesquisa, são encontrados nos documentos critérios de qualidade tanto numa visão humanista quanto numa visão utilitarista. A visão humanista costuma recorrer ao termo “educação emancipadora” que carrega o sentido social, isto é, de uma escola voltada para uma relação entre sujeitos e sociedade implicando formação para a cidadania, para a transformação da realidade. Na visão utilitarista, bons resultados de rendimento escolar tornam-se o elemento que define qualidade, dentro da lógica da subordinação da educação à economia, apontando a concepção filosófica que está detrás desse critério e que define finalidades educativas: um pragmatismo de cunho economicista. Veja, a seguir, como historicamente vai se constituindo esta última visão.

A mudança da ideologia do desenvolvimento¹, para a da globalização, a partir da novas formas do funcionamento do capitalismo no modelo neoliberal, trouxe uma mudança drástica para o significado da Educação. “De ideologia de inclusão social, na primeira, à forma de “aliviar” a pobreza, na segunda, a Educação torna-se questão do Banco Mundial e assunto dos jornais relacionados ao mundo dos negócios” (LEHER, 1998, p. 4). Os assuntos relacionados à Educação foram destinados ao Banco Mundial no final da década de 1970, assim, a educação passou a ser tratada no âmbito dos negócios. O enfraquecimento da UNESCO² trouxe para o Banco forças para “encaminhar a maior reforma educacional da história, abrangendo simultaneamente a América Latina, a África e (parte) da Ásia,

¹ A ideologia do desenvolvimento trata-se de uma “ideia que remonta à própria origem do sistema interestatal capitalista e que deve ser entendido como parte intrínseca da visão de progresso que formou e ainda forma a modernidade capitalista” (PRADO, 2015, p. 44).

² A UNESCO foi criada em 1945, na Conferência de Londres, para elaborar programas de ajuda ao ensino nas regiões liberadas, fomentar o desenvolvimento científico, bem como para repatriar objetos culturais, entre outros. Após ações de grupos hiperconservadores e de movimentos anti-Unesco, teve seu enfraquecimento decretado com a saída dos EUA em 1984, passando a partir daí, a ser um órgão de assessoria a projetos concebidos por outros organismos internacionais ou por fundações privadas (LEHER, 1998).

instaurando um *apartheid* educacional planetário, correspondente à “exclusão forçada” que cinde a economia mundial” (Ibid, p.10).

As diretrizes e normas oriundas desses órgãos - Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e principalmente o Banco Mundial – acentuou-se após a propagação do neoliberalismo que, no Brasil, expandiu-se na década de 1980 e está diretamente relacionado com a consolidação de uma nova ordem econômica democrática após o fim do regime militar (1964-1985).

Entre os organismos internacionais, destaca-se o Banco Mundial, que é uma agência financeira que promove empréstimos a governos de países emergentes, dentre eles o Brasil, com a intenção de auxiliar em seus desenvolvimentos. Dentre as áreas que recebem apoio estão a saúde e a educação:

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).

A Conferência de Jontiem, realizada em 1990, na Tailândia, foi o grande marco da influência do Banco Mundial para a educação no contexto das políticas baseadas no neoliberalismo. Nessa conferência foi apresentada a Declaração Mundial de Educação para Todos que possui os seguintes objetivos: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Expandir o enfoque; Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Concentrar a atenção na aprendizagem; Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Fortalecer as alianças (UNESCO, 1998).

Todos esses objetivos disseminam a ideia “de que a universalização da educação básica – entendida como ensino fundamental – era condição *sine qua non* para superar as desigualdades econômico-sociais, pelo que se procurava recuperar a harmonia entre economia e educação” (EVANGELISTA, 2013, p. 19). Dessa forma, o Banco Mundial, que possui uma ideologia voltada para a globalização e para o capital, situa a educação como sua prioridade.

Para o Banco Mundial, valorizar e fortalecer os recursos dos mais pobres ajuda-os a terem uma melhor educação, possibilitando-os assim aproveitar as oportunidades voltadas para a economia. Sendo assim, para o Banco:

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (Banco Mundial, *apud* LEHER, 1999, p.25).

Dessa forma, as políticas educacionais direcionadas aos países ditos em desenvolvimento, que é o caso do Brasil, tornam-se excludentes. As crises nos sistemas capitalistas nacionais e internacionais que envolveram a educação durante as reformas educacionais fizeram com que a educação fosse preterida pelos dirigentes políticos.

Difícilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente (PIANA, 2009, p. 67).

Assim, o Estado se viu obrigado a limitar sua atuação na educação, pois possuem o objetivo de aliviar a pobreza. Na visão do Banco Mundial:

Os pobres vivem sem a liberdade fundamental de ação e escolha que os que estão em melhor situação dão por certo. Muitas vezes não dispõem de condições adequadas de alimentação, abrigo, educação e saúde; essas privações os impedem de levar o tipo de vida que todos valorizam (BM, 2000/2001, p. 1 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 48).

Sendo assim, para o Banco Mundial, para reduzir a pobreza é necessário o uso da mão-de-obra e da ampliação dos serviços sociais. Para o Banco, “a pobreza era definida como baixo consumo e baixo aproveitamento em educação e saúde. O desenvolvimento econômico (...) era tido como fundamental para reduzir a pobreza” (Ibidem).

As estratégias propostas pelo Banco Mundial para o combate à pobreza perpassam recursos humanos, naturais, físicos, financeiros e sociais. “A mobilização desses recursos em favor dos pobres depende do acesso ao mercado, mas também de forças estatais e sociais” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 48).

As análises do BM indicam que as duas estratégias de 1990 não traziam todos os resultados esperados em termos de diminuição da pobreza. Entendeu-se que o uso intensivo de mão-de-obra não gerava necessariamente desenvolvimento e que os serviços sociais precisavam ser repensados para além da esfera estatal, envolvendo outros setores sociais. Os dados incorporados [...] permitiu à agência concluir que o “ataque à pobreza” dependeria do desenvolvimento de “oportunidade”, “autonomia” e “segurança” para os pobres (Ibid, p. 49).

Assim, o processo de alívio da pobreza está diretamente ligado ao que o Banco denomina de “habilitação dos pobres” (Ibid), para se alcançar tal habilitação, a educação é o

principal caminho. Esse processo, considerado por Libâneo (2012) como perverso, trás uma distorção nos objetivos da escola, sendo estes voltados para a função de socialização que “passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade” (p. 23).

Dessa forma, a ação desses organismos tem sido cada vez mais intensa, com realização de conferências e elaboração de documentos e relatórios, deixando explícitas suas intenções de desenvolver no campo da educação normas e procedimentos, assim como projetos educacionais que repercutem na atuação de gestores, professores e demais profissionais da educação, o que interfere significativamente no funcionamento da escola.

Este trabalho assume-se num papel político de mostrar a visão dos documentos oficiais elaborados a partir das orientações do Banco Mundial para a educação brasileira, assim como salientar o debate atual entre pesquisadores e autores sobre tal tema.

Os estudos das interferências dos organismos internacionais na educação trazem desdobramentos que envolvem, dentre outros, o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, são apresentados às escolas diferentes sentidos para suas funções sociais, estabelecidos nos diversos modos de pensar e planejar a educação, nos quais surgem dissensos sobre essas funções entre pesquisadores, sujeitos envolvidos na escola e até mesmo entre os organismos internacionais.

Alguns pesquisadores têm apontado a tendência de oferecer às escolas um amontoado de objetivos, levando-as a assumirem atribuições que não são de seu domínio e sim de responsabilidades de outras instâncias sociais (LIBÂNEO, 2011, 2014; NÓVOA, 2009; SACRISTÁN, 2000). De acordo com Nóvoa:

Um dos grandes perigos dos tempos actuais é uma “escola a duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 26).

Dessa forma, para as escolas voltadas às camadas menos favorecidas, os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos principais, que seriam a efetiva aprendizagem. É possível perceber tais concepções assistencialistas nos documentos direcionados à educação pelos organismos internacionais, principalmente nos documentos do Banco Mundial, assim como em documentos aplicados pelo MEC.

Este trabalho leva em consideração a ideia de que os professores são considerados, ao mesmo tempo, trabalhadores e mercadoria em produção, havendo assim imanente contradição no caso, pois o professor além de ser um produtor (educador) é também um prestador de serviço. Sendo assim, os alunos são simplesmente considerados produtos capitalistas e ainda são classificados apenas por possuírem características consideradas ideais para um bom estudante: disciplina, inteligência, capacidade, interesse, bons rendimentos, dentre outras. Tais concepções são influenciadas pela corrente neoliberal.

O neoliberalismo, que possui a ideia de menos Estado e mais mercado, atua no desenvolvimento das implementações das políticas educacionais, obtendo até mesmo nas escolas a divisão do trabalho que separa “o trabalho manual do trabalho intelectual implicando todas as suas contradições, como acesso ao trabalho assalariado, tempo livre e a um tipo de educação” (SILVA, 2005, p. 106).

Essas ideias são evidenciadas por Libâneo (2012), quando afirma o dualismo existente na escola brasileira, “uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres” (p. 13). A educação imposta pelos organismos internacionais causa aos estudantes considerados pobres, um ocultamento da cultura da educação e do conhecimento científico, causando esse dualismo que é considerado perverso, já que restringe o direito de jovens e adolescentes de serem diferentes cultural e intelectualmente, podendo ter dessa forma, dignidade e reconhecimento humano. (Ibidem, p. 23)

O Banco Mundial formula objetivos e estratégias visando redução da pobreza, a partir dos anos 1970, os relatórios elaborados por ele deixam claro seu interesse em associar as políticas educacionais ao combate à pobreza. “Esses relatórios expressam claramente a tese de que os financiamentos do Banco devem estar centrados em programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, como condição para o aumento da produtividade em função do desenvolvimento na ótica do neoliberalismo econômico” (LIBÂNEO, 2013, p. 51). No guarda-chuva de ações, estão: a) currículo instrumental ou de resultados, visando preparar para o trabalho; b) escola organizada para integração social visando contenção de conflitos e c) currículo mínimo visando atender apenas às necessidades básicas de aprendizagem.

Em documento publicado em 1990, o Banco Mundial define pobreza como sendo a “incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 27), no qual destaca que o padrão de vida mínimo deve ser aferido com base no consumo, ou seja, a partir dos gastos necessários para o alcance de um padrão mínimo de nutrição e outras necessidades básicas, além de uma parcela que permita a participação ativa na vida em sociedade (UGÁ, 2011).

Na visão do MEC, uma educação de qualidade “é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social” (MEC, 2004, p. 34). Assim, entendemos que o ensino de qualidade está relacionado com a transformação da realidade.

A educação emancipadora também pode ser vista como transformadora da realidade. Para Gadotti (2012), ela “deve desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade e promover a justiça e a solidariedade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia do educando” (p. 2).

Sendo assim, as perguntas básicas que norteiam este trabalho: Em que extensão as finalidades educativas da política educacional brasileira são influenciadas pelas orientações de organismos internacionais? Que consequências a definição dessas finalidades trazem para a estrutura e organização do sistema de ensino, currículo? Em síntese, quais as repercussões dessas finalidades na determinação da qualidade de ensino, a partir de uma perspectiva de educação emancipadora?

Reafirmando, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as finalidades educativas escolares e os objetivos da educação escolar em documentos legais e normativos que definem políticas e diretrizes da educação nacional em suas vinculações a orientações doutrinárias e estratégicas de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, e sua repercussão na qualidade do ensino.

Este estudo sobre finalidades educativas tem como delimitação o período de 1990-2015, tendo como referência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien de 1990. Possui os objetivos específicos:

- a) Apresentar e discutir a questão das finalidades e objetivos da educação escolar em relação às políticas educacionais e o papel dos organismos internacionais em sua formulação;
- b) Caracterizar a influência das orientações de organismos internacionais em documentos do Ministério da Educação;
- c) Fazer cotejamento entre finalidades educativas escolares vigentes no sistema educacional brasileiro, os critérios de qualidade de ensino decorrentes e o sentido de qualidade social do ensino.

Para cumprir esses objetivos, foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) levantamento de produções intelectuais (artigos de revistas, teses e dissertações) relacionadas à influência de organismos internacionais nas finalidades e objetivos da educação;

b) análise em documentos oficiais sobre como são concebidas e descritas as finalidades e objetivos da educação escolar.

Para a organização e produção do conhecimento neste trabalho, utilizando a abordagem qualitativa, usamos como procedimento metodológico básico a pesquisa documental, recorrendo a publicações de organismos internacionais e nacionais que formulam políticas, definem orientações e estratégias de ação, bem como a estudos e pesquisas que analisam tais publicações. A pesquisa documental é de grande valia para os estudos de certos temas, “além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos” (GODOY, 1995, p. 21).

A pesquisa documental caracteriza-se por buscar informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico.

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 05).

A presente pesquisa então, como mencionado anteriormente, optou por utilizar o procedimento de metodologia a pesquisa documental. Para tanto, seguimos os seguintes procedimentos:

1 - Levantamento bibliográfico da produção intelectual acadêmica, buscando artigos de principais revistas Qualis Capes A1, A2, B1, B2 nos anos de 2013, 2014 e 2015, assim como teses e dissertações do Banco da Capes no mesmo recorte temporal e livros e capítulos de livros relacionados ao tema finalidades e objetivos da educação;

2 - Levantamento de documentos do Banco Mundial e UNESCO;

3 - Levantamento de documentos legais e normativos em vigência (Constituição 1988, LDB 9394/ 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), Educação Integral, PNE 2014 (Plano Nacional de Educação), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica) e a partir deles ressaltar a visão existente sobre as finalidades e objetivos da escola.

Sobre a pesquisa bibliográfica realizada, foram levantados 36 artigos de revistas qualis A1, A2, B1 e B2, 210 dissertações de mestrado e 45 teses de doutorado, todos no recorte temporal nos anos de 2013, 2014 e 2015. Nestas publicações foram lidos e analisados seus títulos, resumos e palavras-chaves.

Em relação ao levantamento e análises de documentos, utilizamos alguns dos principais documentos direcionados pelo Banco Mundial e praticados pelo MEC - Ministério da Educação - são eles: PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação, Programa Mais Educação (Educação Integral), PNE (Plano Nacional de Educação) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Para orientar as análises dos tópicos 2 e 3 foram feitas leituras, sendo necessário recorrer a orientações teóricas de diversos autores, tais como: Leher, 1998; Evangelista, 2014; Evangelista e Shiroma, 2004, 2006., Shiroma, Garcia e Campos, 2011, Nóvoa, 2009; Freitas, 2011; Libâneo, 2006, 2011, 2012, 2013, 2014; Lenoir, 2016; entre outros.

A exposição do trabalho está organizada em quatro capítulos, o 1º capítulo sob o título *Finalidades e objetivos da educação escolar como questão teórica e sociopolítica*, busca destacar a relevância do tema finalidades e objetivos da educação, assim como verificar como andam as definições de finalidades e objetivos da educação escolar na produção intelectual nos últimos três anos (2013-2015).

O 2º capítulo, intitulado *Os organismos internacionais e a formulação de finalidades e objetivos no âmbito do ministério da educação* busca compreender a trajetória do neoliberalismo até os dias atuais e sua interferência na educação brasileira. O capítulo destaca, também, um breve histórico das políticas educacionais e das diretrizes curriculares nacionais, tendo como ponto de partida sua estrutura e organização até o papel dos organismos internacionais na definição de finalidades educativas escolares.

O 3º capítulo, denominado *As finalidades educativas escolares nas orientações de organismos internacionais e sua incidência em documentos oficiais e oficiosos da política educacional no Brasil*, busca identificar em documentos de organismos internacionais e conferências internacionais elementos indicadores de finalidades educativas escolares, assim como em documentos oficiais e oficiosos da política educacional brasileira. Os documentos internacionais a serem analisados são: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Educação para todos – o compromisso de Dakar (2000); Educação um tesouro a descobrir (1998) e Aprendizagem para todos (Banco Mundial - 2011). Os documentos oficiais e oficiosos são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - Decreto Lei nº 6.094.22 de julho de 2013); Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.); Educação Integral – Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto

nº 7083, de 27 de janeiro de 2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2010).

No 4º capítulo, denominado *Finalidades educativas escolares, diretrizes da política educacional e qualidade de ensino*, busca-se formular uma visão das finalidades educativas escolares e a repercussão dessas finalidades no planejamento educacional, nos currículos, na organização pedagógica e didática das escolas. Busca-se, também, analisar a questão da relação das finalidades educativas escolares e a qualidade de ensino em sua repercussão social e política num projeto efetivamente democrático de sociedade.

CAPÍTULO I

FINALIDADES E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO QUESTÃO TEÓRICA E SOCIOPOLÍTICA

O presente capítulo destaca a relevância do tema “finalidades e objetivos da educação escolar” e traz o levantamento e a análise de estudos realizados nos últimos três anos (2013-2015) na produção intelectual no campo da educação. Desse modo, busca realçar aqueles ligados à influência de organismos internacionais na definição dessas finalidades e objetivos.

1. A questão das finalidades e objetivos da educação escolar: relevância do tema

O debate em torno de finalidades e objetivos da educação escolar ganhou destaque desde os anos 1980 com o aparecimento do neoliberalismo, inicialmente na Europa e, depois, com sua expansão para todo o mundo, dentro do contexto da globalização dos mercados. No campo da educação, foi instituindo-se um novo modelo de funcionamento dos sistemas educacionais e instituições escolares, decorrente de uma visão de finalidades e objetivos escolares numa perspectiva fortemente economicista. Tal visão passou a definir não apenas o modelo de funcionamento dos sistemas de ensino, mas também os currículos e as práticas pedagógicas nas escolas.

O atual quadro da educação em nível mundial, em que a visão economicista surge como hegemônica em vários países, mostra a relevância da discussão sobre finalidades e objetivos da educação escolar que se torna cada vez mais saliente, já que essas finalidades se confundem com objetivos e metas e, não apenas, estão voltados para a lógica do mercado.

No entanto, o que são finalidades e objetivos as quais são aqui pontuadas? A palavra finalidade vem do latim *finalitas* e significa, de acordo com o dicionário, “Disposição para a concretização de um objetivo que depende da teoria filosófica que o analisa” (apud LENOIR et al., 2016, p. 05).³ Verifica-se, nestas e nas definições a seguir, a relação da finalidade com uma fonte filosófica, isto é, uma visão de mundo que expressa uma intencionalidade.

Para Noddings (apud LENOIR et al., 2016, p. 05), as finalidades são a base da organização dos sistemas educativos, são elas que demonstram “os ideais que uma sociedade pretende introduzir e manter”. As finalidades permitem-nos estabelecer os propósitos em

³ As páginas mencionadas como Lenoir et al. correspondem ao texto xerocopiado, em sua primeira versão, uma vez que não foi possível ter acesso ao livro original.

razão dos quais agimos e vivemos. Em um contexto geral, podem ser consideradas o princípio da motivação de nossa existência. No âmbito da educação, as finalidades estabelecem propósitos gerais, os quais inspiram a direção de uma certa ação educativa dentro de um projeto educativo (LENOIR, 2016).

O conceito de objetivo está ligado a algo que se pretende obter e alcançar, ele refere-se a objetos externos a nós. Os objetivos podem ser cronometrados e organizados,—a eles designam, conforme Legendre, “um resultado preciso, circunscrito e verificável cujo alcance exige uma focalização de ações coerentes e de esforços concentrados durante um certo período de tempo” (Id p. 06).

A distinção imediata referente aos termos finalidade e meta diz respeito ao caráter específico desta última: a meta constitui um lugar, um estado ou um efeito. Nesse sentido, o resultado tem primazia em relação ao direcionamento e ao processo educativo, diferente da finalidade que se refere à orientação indicada a partir dos valores adotados. Em consonância a isso, a palavra meta possui caráter utilitário, referindo-se, assim, ao trabalho direcionado em vista de um resultado, possui um caráter objetivo, especificamente direcionado, dessa forma, a função pode ser definida segundo o aspecto utilitário de uma atividade.

Por fim, a meta está diretamente relacionada a um lugar, a um fim a se alcançar. Citando Not, Lenoir (Ib., p. 05) afirma que “enquanto as metas marcam pontos de chegada específicos e perfeitamente definíveis, os fins indicam antes o sentido no qual um processo se realiza, os aspectos gerais tomados em sua conclusão, mais que as realizações precisas nas quais ele resulta”. Verifica-se, assim, que metas se referem a determinações mais precisas de realizações, por exemplo, prazos ou quantificações.

Vemos, assim que finalidades, objetivos e metas, são, em diferentes níveis, norteadores de programas e projetos da educação. Considerando os propósitos desta pesquisa, interessa-nos tão somente a discussão sobre finalidades e objetivos, entendendo, conforme Lenoir, que:

[...] as finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam, assim como as modalidades esperadas nos planos empíricos e operacionais dentro das práticas de ensino-aprendizagem (LENOIR, 2016, p. 02).

Este estudo, portanto, refere-se a finalidades educativas escolares, isto é, a educação escolar à qual nos referimos é a educação formal, realizada nas instituições de ensino. Isto não significa descartar outros significados para o termo “educação”, tal como indicados por Cabanas:

A educação como fato, como realidade (que ocorre em todas sociedades humanas), a educação como atividade e como processo (pois consiste numa construção), a educação como efeito ou resultado (designando as consequências daquela atividade), a educação como relação (por realizar uma ponte transmissiva) e a educação como tecnologia (conjunto de métodos e técnicas que intervêm no processo educativo) (CABANAS, 2002, p. 52).

A educação formal está relacionada a todos os significados citados, não se restringindo a nenhum deles. Segundo Cabanas, para se alcançar uma boa qualidade “a confluência da atuação do educador com a reação do educado, tendo como consequência o acesso deste a um nível de maior perfeição pessoal” (Id., p. 60).

As finalidades e os objetivos da educação escolar estão diretamente relacionados à qualidade de ensino. Ressalta-se que a educação deve ser vista como um processo que promove o aperfeiçoamento do indivíduo, por assim ser, levando-o a ascender a níveis superiores de existência (Id. Ib).

São muitos os entendimentos sobre finalidades da educação, eles variam conforme épocas e contextos e, também, conforme os interesses entre classes, grupos sociais de uma determinada sociedade. Vamos nos deter, em seguida, em posições de alguns autores sobre o tema, visando maior esclarecimento.

Para Gramsci, “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (1978, p. 9), dessa forma, o autor critica o dualismo existente em sua época em que, para a classe trabalhadora, restava apenas o ensino profissionalizante. Para a classe dos ricos, no entanto, configurava-se um ensino clássico, logo, uma situação que trazia prejuízos para os menos favorecidos, pois não lhes era oferecido o acesso aos conhecimentos que os capacitassem ao desenvolvimento do trabalho intelectual.

Gramsci criticava a ideia de uma escola que separasse prematuramente a formação profissional da formação intelectual e humanista, deixava claro que a escola era dividida, “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1978, p. 118). Sua preocupação maior era o desenvolvimento de um “novo tipo de intelectual urbano” por uma escola clássica ao lado de uma escola técnica.

Assim, a preocupação de Gramsci com a educação tinha relação com a sua crítica ao ensino técnico italiano de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores – e estes destinados ao trabalho assalariado, a submissão e exploração pelo capital – e ao ensino humanista italiano, oferecido à burguesia – esta sim destinada a comandar, a dominar, a governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 281).

Não é a formação para o trabalho que incomoda Gramsci e sim essa formação fora dos parâmetros educativos e científicos, para ele, a educação para o trabalho deve estar aliada ao conhecimento científico e cultural e não ao modelo de escolas profissionais e técnicas de sua época, o que não é diferente hoje, com a formação para o trabalho se sobressaindo em relação à formação cultural. O que Gramsci anseia é uma escola que propicie condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]”. (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Na mesma linha de pensamento, Saviani entende que a escola tem a finalidade de promover o homem, ou seja, “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p. 52). Sendo assim, a educação precisa ser sistematizada, segundo o autor, com precisão e objetivos, sendo alguns deles: “educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação” (Id, Ibidem). Dessa forma, a escola deve capacitar a população para a participação na sociedade.

Michael Young afirma que as políticas neoliberais possuem o objetivo de adaptar a escola ao modelo de estilo economicista. Nesse caso, a finalidade da educação volta-se para formar habilidades, deixando em segundo plano o conhecimento. No entanto, para ele, as escolas existem com a intenção de promover a obtenção de conhecimentos, por assim ser, caminhar contra isso seria o mesmo que “negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais” (YOUNG, 2007, p. 1288). Já para Pérez Gomez, a educação tem a função de socialização, de humanização do homem. Atualmente, em nossa sociedade, as novas gerações ficam sob a responsabilidade da escola, são essas instituições que as preparam para a “participação no mundo do trabalho e na vida pública” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, apud CARDOSO; LARA, 2009, p. 1317).

Alguns autores (EVANGELISTA 2013; LIBÂNEO 2014; SILVA 2015) vêm fazendo críticas a uma proposta de escola voltada à solução de problemas sociais, deixando de lado sua finalidade primordial de ensinar. Não que as escolas não devam estar ligadas a questões sociais, o problema é ela tornar-se uma instituição de caráter utilitário trazendo, neste caso, possíveis prejuízos à qualidade do ensino, vista numa perspectiva de desenvolvimento humano global. Libâneo, por exemplo, entende que as orientações de organismos internacionais, vinculando a educação escolar aos interesses do mercado, trouxeram diferentes

configurações para a escola, principalmente àquela oferecida às camadas mais pobres da população, chegando a atribuir àqueles organismos a desfiguração do papel da escola. Afirma esse autor:

Tal propósito pode ser localizado em documentos de organismos internacionais produzidos para orientar países da periferia do capitalismo, em que a escola é apresentada em seu papel socializador para assegurar a reparação dos problemas sociais a partir do acolhimento dos alunos, das famílias e dos grupos menos favorecidos, como suporte para o desenvolvimento econômico capitalista (LIBÂNEO, 2016, p. 8).

Ainda conforme o autor, a escola deixou de oferecer sua primordial função pedagógica, passando a ser um lugar onde as famílias possam deixar seus filhos, liberando-as para ir ao trabalho. Dessa forma, a escola descaracteriza-se de sua função passando a ter, para as classes menos favorecidas, “apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

2. As finalidades e objetivos da educação escolar e o papel dos organismos internacionais na produção acadêmica

No tópico anterior, foi apresentada uma visão geral das diferenças principais no que se refere finalidades educativas escolares, contrapondo posições humanistas a posições economicistas. Neste tópico, serão apresentados estudos sobre finalidades e objetivos da educação escolar na produção intelectual nos últimos três anos (2013-2015), especialmente os que abordam as políticas educacionais. A análise deu-se a partir de levantamento de artigos publicados nas principais Revistas Qualis⁴ A1, A2, B1 e B2, em dissertações e teses registradas no portal da CAPES⁵.

2.1. Artigos de Revistas Qualis A1, A2, B1 e B2.

Ao procedermos o levantamento de artigos sobre o tema buscamos, num primeiro momento, identificar aqueles que abordavam as finalidades educativas com foco em políticas educacionais e, em especial, os voltados especificamente para o papel dos organismos internacionais e definição dessas políticas. Foram consultados os títulos e os resumos dos textos para, depois, selecionar para análise aqueles que abordavam mais diretamente o tema

⁴ Qualis: Sistema brasileiro de avaliação de periódicos

⁵ CAPES: Coordenação de aperfeiçoamento do pessoal do ensino superior.

da pesquisa, ou seja, o papel dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais (ANEXO I).

Do total de 2.595 artigos publicados nas principais revistas nos anos de 2013, 2014 e 2015, foram encontrados apenas 36 com temas relacionados com finalidades e objetivos da educação escolar, sendo 16 em 2013, 16 em 2014 e 4 em 2015, todos possuindo em seus títulos e resumos alguma referência a finalidades e objetivos da educação nas políticas educacionais e ao papel de organismos internacionais nessas políticas (ANEXO II).

Em relação aos temas abordados nos 36 trabalhos selecionados, foram identificados os seguintes tópicos temáticos: qualidade da Educação, avaliação externa, Banco Mundial, políticas educacionais (Anexo III). Dos 36 títulos sobre finalidades educativas escolares, com foco em políticas educacionais, 13 deles abordavam as políticas por uma visão de organismos internacionais, os quais foram lidos integralmente. A leitura e a análise foram feitas visando localizar nos textos referências, diretas ou indiretas, a menções de documentos internacionais – finalidades e objetivos da educação escolar.

Entre os artigos selecionados, foram encontrados estudos relacionados com a qualidade da educação, assim como pesquisas voltadas para as avaliações em larga escala. É mencionada, nesses estudos, a criação, pelo Governo Federal, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que instituiu a avaliação de resultados visando “subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal. Assim, contribuem para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (BRASIL, MEC, 2016).

Campos (2013) afirma, em sua pesquisa, que a implantação dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação de resultados de aprendizagem, aferidos por provas aplicadas aos alunos, incentiva a comparação entre as escolas. Para a autora, a qualidade da educação passou a ser definida por esses indicadores, os quais reafirmam as diferenças sociais existentes entre os alunos, “com base em critérios que ganharam grande legitimidade pública” (CAMPOS, 2013, p. 25). Essa forma de avaliar a educação, ao atuar sobre diversas realidades, sobre diferentes grupos sociais e condições de vida, sobre sociedades divididas nos planos econômicos, sócias, político e cultural, “nem sempre produziram resultados que levassem a maior democratização do acesso ao conhecimento e a melhor resposta da escola às necessidades dos diversos segmentos da população” (Id. Ibidem).

Em sua pesquisa, Mota Junior e Maués (2014) analisam o documento do Banco Mundial intitulado *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (Atingindo a Educação de Classe Mundial no Brasil: A Próxima Agenda)*, que possui “uma motivação

política, que é exatamente a de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo” (Ibid, p. 1147). Os pesquisadores constataram que, para o Banco Mundial, a educação deve desempenhar alguns papéis essenciais, como: desenvolver habilidades da força de trabalho, reduzir a pobreza e a desigualdade e transformar gastos na educação em resultados educacionais. “Vê-se, pois, que o crescimento econômico deve ser o grande objetivo de um sistema educacional para o Banco” (Ibid, p. 1147).

Os significados da noção de qualidade educacional no Brasil também foram destacados no artigo de Gusmão (2013). O autor conclui, em sua pesquisa, que:

[...] está em jogo nas noções de qualidade da educação a redução das desigualdades educacionais, vista por dois prismas: 1) a elevação do desempenho dos estudantes nas provas de larga escala; e 2) a garantia de condições de ensino que conduzam a uma formação ampla dos estudantes (p. 100).

Há, também, artigos que abordam a questão do dualismo escolar. Amorim, Moreira, Silva, Dore (2013) afirmam que, ao longo da história, a educação do Brasil vem se organizando num sistema destinado a oferecer a formação para o trabalho às classes menos favorecidas e uma educação escolar com conteúdos para a formação das elites brasileiras’, formando-se, assim, a cultura da educação para o trabalho. Eles ainda detectam que, a partir dos princípios do neoliberalismo e influenciada pelos organismos internacionais, a educação passa a ser voltada para o profissional, impondo restrições na organização dos currículos. Os autores baseiam-se em Gramsci quando nos propõem pensar em uma educação para todos na qual se unifica a educação geral e a formação para o trabalho.

Campos (2013) destaca, em seu artigo, duas finalidades educativas voltadas para a educação infantil: o combate à pobreza e a promoção da equidade. A autora toma por base as concepções de organismos internacionais e discute tanto as implicações quanto as repercussões dessas concepções na educação. Para a autora, a partir das influências dos organismos internacionais, “a educação ganha uma centralidade estratégica, associada a uma nova lógica econômica” (Ibid, p. 197). Dessa forma, a educação passa a ser anunciada “como eixo da produtividade com equidade, o que torna necessário, segundo os documentos analisados, garantir a oportunidade de acesso e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem a fim de promover a equidade pretendida” (Id.).

Santos (2013), em seu artigo “Políticas educacionais para o século XXI: estratégias para a formação do consenso ativo”, discute as estratégias elaboradas para a educação a partir do advento das políticas educacionais, em 1990. Para o autor, a qualidade da educação é

medida, segundo a perspectiva dos organismos internacionais, a partir dos resultados das avaliações externas. Dessa forma, os organismos internacionais cumprem papel fundamental na concepção de qualidade para a educação. “Para construir consentimentos sobre a qualidade da educação, essas instituições têm proposto, em seus documentos, definições tanto amplas como genéricas e sem qualquer referência social” (Ibid, p. 620).

Rosa e Santos (2015) apresentam críticas às políticas internacionais que possam vir a ser implantadas pelo Ministério da Educação, especialmente ao documento ‘Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximo passo’, elaborado pelo Banco Mundial, em 2010, o qual possui a finalidade de determinar prioridades para a política educacional brasileira, dando realce às questões relativas à formação e ao trabalho dos docentes. Os autores destacam as prioridades apresentadas no relatório, sendo estas voltadas para “a concepção produtivista de educação que, baseada no já conhecido ideário neoliberal, visa ajustar os processos educativos formais às demandas do mercado e à lógica do setor produtivo” (Ibid, p. 670). A análise do documento levou os autores a perceberem que as orientações do Banco Mundial estão vinculadas “à formação de mão de obra qualificada e à elevação do nível de competitividade da educação brasileira no cenário internacional” (Ibid, p. 672).

Werle (2014) também aborda o panorama da educação brasileira, destacando os processos de avaliação em larga escala implementados nas décadas de 1990 e 2000. A autora analisa os últimos cinco anos da implementação da política referente a processos externos de avaliação em larga escala na educação brasileira, que passa de um nível de diagnóstica para os significados pautados pelo funcional e operacional. Werle chegou a hipótese de que “as políticas de avaliação não estão presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados” (WERLE, 2014, p. 176).

Os artigos analisados elaboram críticas ao modelo de avaliação em escala, à educação de resultados e a critérios de qualidade centrados na avaliação. Embora os autores nem sempre esclareçam quais critérios de qualidade estão embutidos no sistema de avaliação em escala, alguns deles indicam esses critérios como sendo uma educação para a formação de mão de obra; esses critérios decorrem de determinadas finalidades, que, em alguns trabalhos, revelam-se através da redução da pobreza e da desigualdade (promovendo a equidade); da educação voltada para o profissional, da formação de habilidades da força de trabalho e da educação voltada ao amparo social.

Nesse sentido, a promoção da equidade não pode ser confundida com a promoção da igualdade, já que a equidade, segundo Campos (2013), fundamenta-se na ideia de igualdade de oportunidades, “ou seja, na necessidade de haver condições iguais de acesso às oportunidades de realização socioeconômica para todos os membros de uma comunidade política, ideia esta defendida como o instrumento mais legítimo para se alcançar a justiça social” (p. 197). Assim, a autora afirma que:

a partir da lógica da equidade, as desigualdades geradas seriam desigualdades justas, visto que emergiriam num contexto onde as distribuições igualitárias de oportunidades estariam presentes. Nesse processo, a educação teria papel fundamental na distribuição de oportunidades e assim, como já mencionado, seria uma indicada estratégia para amenizar as disparidades sociais (Ibid, p. 197).

A ênfase na educação como forma de aliviar a pobreza e promover a equidade, sistematiza-se a partir de uma lógica de políticas compensatórias, deixando de lado as políticas estruturais. Dessa maneira, as causas estruturais da pobreza não são combatidas, o que aumenta o desenvolvimento das políticas compensatórias, assim, vários projetos e programas voltados para o atendimento dos mais pobres foram criando forças, definindo metas e propondo ações voltadas para o campo educacional.

As reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 (tendo como marco principal a Conferência de Jomtien), preocupadas com mudanças no sistema produtivo e voltadas para a economia, refletiram-se em diversas realidades e grupos sociais com diferentes condições de vida e com diferenças econômicas, sociais, políticas e culturais, tais reformas nem sempre alcançaram resultados que objetivassem um maior alcance do acesso ao conhecimento, pelo contrário, elas segregaram parte da população, oferecendo-lhes apenas o conhecimento voltado para o amparo social.

2.2. Teses e Dissertações

O levantamento de teses e dissertações foi realizado no portal da CAPES, também abrangendo o período de três anos – 2013, 2014, 2015 –, tendo sido encontradas uma tese e 15 dissertações. A tese foi defendida em 2013. Em relação às 15 dissertações, foram 5 em 2013, 7 em 2014 e 3 em 2015.

Foram utilizados os seguintes filtros de pesquisa para alcançar esse número de trabalhos defendidos: Programa de Pesquisa: Educação; Áreas de concentração: “Educação, cultura e políticas públicas”, “Políticas e processos em educação”, “Políticas públicas, Educação e sociedade” e “Teorias, políticas e culturas em educação”. Do mesmo modo,

procedido em relação aos periódicos, foram selecionadas, para leitura e análise, as teses e as dissertações com referências diretas ou indiretas a documentos internacionais que abordavam finalidades e objetivos da educação escolar.

Sobre as intenções das políticas internacionais, Castro (2014) pesquisou sobre a política educacional do governo do estado no Rio de Janeiro. A autora usou como marco de seu estudo as políticas educacionais vigentes no Brasil, em especial àquelas iniciadas a partir dos anos 1990, “período onde os discursos que responsabilizam o professor pelo fracasso da escola pública vão ganhando força e dão sustentação à implementação de políticas educacionais com ênfase na profissionalização, na certificação docente, nas avaliações externas e na meritocracia” (p. 01).

Mocarzel (2013), amparado em Frigotto (2010), afirma que a lógica mercadológica da educação em vigor no Brasil converte o ensino em treinamento, dentro de uma concepção de produtividade. Segundo o autor, o Banco Mundial, com o objetivo de sistematizar estratégias para a educação de países periféricos, possui em suas questões prioritárias:

a garantia da equidade, que neste caso trata-se de minimizar os diferentes níveis de acesso à educação entre classes, gêneros e grupos étnicos; o controle financeiro através da eficiência dos processos; a busca de novas fontes de recursos; a criação de padrões (standards) e motivadores (inputs), entre outros (p.45).

Mocarzel afirma ainda que a qualidade da educação, para o Banco Mundial, está baseada em modelos europeus e norteamericano, pois a educação de países em desenvolvimento é considerada com menor qualidade, dessa forma as medidas do Banco são eurocêntricas, visando, como já citado, “redução da pobreza como forma de perpetuação do capitalismo no mundo” (Ibid, p.46). Torres deixa claro que as propostas do Banco Mundial para a educação são pensadas por economistas:

A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade (TORRES, 2000, p. 138).

Dessa forma, vem a tona o modelo tecnicista de educação, com ausência da pedagogia em suas propostas. “Trata-se de um pacote moldado pelo fator econômico, que impõe generalizações, com conhecimentos insuficientes do educativo, um viés ocidental e anglo-saxão e guiado pelas leis do mercado” (MOCARZEL, 2013, p. 46).

Com essas interferências dos organismos internacionais nas práticas escolares, o olhar do gestor tornou-se cada vez mais direcionado para a formação para o trabalho. Mocarzel (2013) concluiu em sua pesquisa que:

[...] diferentes projetos de qualidade nas construções discursivas dos gestores. Mas todas alinhadas com o modo de produção capitalista. Nenhum gestor falou em transformação social; todos falaram em emancipação, liberdade de escolhas, formação, aprendizado, sempre de uma ótica individual (p.113,114).

Para o autor, a transformação social está atrelada à emancipação, liberdade de escolhas, formação e aprendizado, porém, sendo estes realizados em conjunto, integrando um montante de práticas e de relações emancipatórias. Afirma ainda, que, “emancipar-se sozinho não é emancipar-se. Esta emancipação precisa ser tão relacional como o poder contra o qual ela se insurge” (Id, p. 114).

A articulação entre as diferentes relações emancipatórias (liberdade de escolhas, formação, acesso ao conhecimento científico, aprendizado, dentre outras) devem estar ligadas à qualidade, esta sendo sinônimo de melhoria. A educação deve dar ao sujeito ferramentas e arcabouço para que mude sua realidade e que não apenas reproduza e reforce as desigualdades sociais.

Rodrigues (2013), por sua vez, destaca as influências que as políticas internacionais trouxeram para o trabalho docente. O autor aponta que, a partir dessas influências, a educação “passou a ser articulada cada vez mais a partir de pressupostos tais como a eficiência, resultados, avaliações e competências com formulações de cunho neoliberal e gerencialista, vinculadas à esfera econômica” (p.27). Nesse sentido, “as ações do Estado gerencial e as políticas educativas passaram a ter um caráter normativo na constituição das identidades docentes a serem delineadas para a construção de um trabalho docente vinculado às proposições econômicas em pauta” (Id).

Através de sua pesquisa de campo, Rodrigues (2013) afirma que, apesar da contemplação da valorização docente nos documentos e na legislação da educação nacional, há ainda uma lacuna entre a teoria e a prática. Ele conclui dizendo que embora:

A valorização docente ocorra de forma efetiva, entendemos ser necessário que as políticas educacionais tratem dos elementos formação, carreira e salário conjuntamente, e não isoladamente, tendo como objetivo o desenvolvimento da profissão docente, bem como o estímulo à profissão (RODRIGUES, 2013, p. 98).

Morgan (2015) destaca, em seu trabalho, a Educação Integral, há um debate atual acerca desse tema em que autores conceituam a Educação Integral como uma integralidade do

ato de educar, levando em consideração a indissociação entre as disciplinas, a socialização, educação para cultura, dentre outros. Sendo assim, a Educação Integral deve possuir “como consequência a emancipação do sujeito, deve considerá-lo como ser histórico, político, social, psicológico, corpóreo e cognitivo. Como pressupõe sua própria designação, uma Educação Integral deve trabalhar com a integralidade do ser” (Ibid, p. 66). Desse maneira, Morgan destaca que o Programa Mais Educação não alcança os objetivos da Educação Integral, pois apenas garante a permanência dos alunos na escola em seu contra turno, promovendo atividades esportivas e oficinas.

Com o crescimento do neoliberalismo no Brasil, passou-se a selecionar também os alunos que frequentavam as escolas, assim, apenas os filhos dos ricos eram considerados aptos para tal ato (SILVA, 2011). Após a implementação das políticas educacionais, influenciadas por organismos internacionais, essa ideia está cada vez mais presente. Morgan afirma que:

Programas como o Mais Educação corrobora a tese de que, apesar de tentativas diversas ao longo da história da educação no Brasil, o sistema educacional brasileiro ainda não atingiu o ideal da escola unitária, ou seja, uma escola única que atenda a todos, sem distinção de situação econômica e/ou social. (Ibid, p.74).

A autora reitera que as políticas educacionais transferem para a escola a responsabilidade da redenção do mal social, tendo como uma de suas funções suprir carências e desenvolver habilidades e competências para diminuir as desigualdades e fomentar condições de inserção na empregabilidade para garantir, no mínimo, a sobrevivência.

A autora concorda que o aumento de números de horas de instrução dentro de uma instituição de ensino, reflete sobre a aprendizagem, porém acentua a necessidade de ações complementares para a efetivação da melhoria da qualidade educacional brasileira. Para tanto a autora defende uma mudança de modelo educacional brasileiro (Ibid p.169).

Tal mudança está relacionada à ideia de que o aumento da carga horária diária dos estudantes sob responsabilidade da escola precisa, necessariamente, estar atrelado à uma ideia de Educação Integral, aqui defendida como direito de todos, e que representa uma educação que busca promover o desenvolvimento do sujeito bio-psicossocial, considerado na sua multidimensionalidade fornecendo, a cada um, as ferramentas para a intervenção social e a emancipação humana (Ibid, p. 169, 170).

O tema das avaliações externas também está presente nas dissertações analisadas, Werner (2014) estuda as implicações históricas e culturais nos resultados das avaliações em grande escala. As pesquisas sobre a problemática da avaliação têm crescido. Há cerca de duas décadas, uma crescente visibilidade sobre o assunto surgiu, alcançando os debates, as decisões

e as práticas educativas. Após levantamento quali-quantitativo, a autora chega à conclusão de que o contexto histórico é importante para os resultados das provas, o que sustenta até hoje os elevados índices de alfabetização da população.

Silva F. (2013) analisa as políticas educacionais e, a partir delas, procura compreender como os resultados e ações influenciam as práticas docentes e a qualidade da educação. Em sua pesquisa de campo, a pesquisadora buscou analisar o que os profissionais da educação compreendem sobre avaliação externa, qual a validade desse processo, quais problemas são detectados e quais sugestões para as avaliações das escolas públicas. A autora afirma:

Os resultados apontaram a insatisfação por parte dos professores quanto aos procedimentos adotados, o que envolve elaboração de provas, conteúdos, enunciados, aplicação, devolução dos resultados e ações desencadeadas a partir dos números obtidos ao final de cada ano desde 2001 até 2012. As sugestões revelam a necessidade de objetivos claros para a finalidade da avaliação externa, a permanência do professor em sala de aula durante a aplicação das provas com os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, avaliações que levem em consideração não somente os números, mas o contexto da prática pedagógica, a realidade social, cultural e econômica dos alunos que não alcançam resultados satisfatórios e um processo de avaliação cumulativa, que denote o real desenvolvimento do aluno e não o que ele apresenta em uma avaliação única, objetiva e ao final do ano letivo (Idem, p.01).

Na procura de um novo modelo de gestão e de reforma educacional, a ideia de avaliação escolar torna-se cada vez mais forte, e, nesse sentido, o que se percebe é que a escola deve responder pelos resultados que produz. “Esses resultados passam a ser avaliados com base em metas demarcadas de forma centralizada, pelo governo, e que têm sido referidas como metas de qualidade educacional” (FERRONATO, 2014, p. 12). Assim, o Estado determina responsabilidades, autonomia e avaliação para as escolas, utilizando, desse modo, as avaliações externas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2007) é utilizado no Brasil com o intuito de revigorar a qualidade da educação básica no Brasil. Seu objetivo maior é aumentar os índices de desenvolvimento da educação e alcançar parâmetros coerentes com o país. “No caso do Brasil, o argumento é de que, com os resultados do IDEB, a população poderia identificar e escolher as escolas com os melhores índices” (Ibid, p. 13). Assim, “a divulgação funciona também como um elemento de pressão de melhoria da qualidade” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p.8 *Apud* FERRONATO, 2014, p. 13).

Dessa forma, percebe-se que a avaliação vem ocupando um lugar de centralidade nas políticas educacionais, é a partir de seus resultados que se encontra a razão do processo de educação. A divulgação dos resultados das avaliações “resulta em processos de regulação

sobre as escolas, seus gestores e professores, sendo-lhes imputadas cobranças por resultados melhores, do que a implantação de escala de incentivos” (Ibid, p. 74). Dessa forma, é instaurada a competição entre as escolas, responsabilizando cada uma delas pelo seu sucesso ou fracasso.

Os debates e lutas pela democratização do país e da educação pública, por via das avaliações em larga escala, trouxeram para a gestão da escola a responsabilidade de galgar meios para a melhoria de seus índices e também pelos resultados aferidos nas avaliações externas.

Os trabalhos analisados descrevem os modos de atuação dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileira e elaboram críticas de como estas políticas interferem na educação. Por assim ser, deixam claro que, a partir destas influências, fica a cargo da educação escolar a contenção das desigualdades sociais, o combate à pobreza, a inserção na empregabilidade, bem como a garantia do mínimo de sobrevivência. Apesar de os autores nem sempre conseguirem destacar quais as intenções claras dos organismos internacionais, sabe-se, com base em pesquisadores (LIBÂNEO, 2014; TORRES, 2000, EVANGELISTA e SHIROMA, 2006, dentre outros) que essas intenções perpassam por determinadas finalidades educacionais, estas, por sua vez, voltadas para o amparo social.

3. Qualidade da educação na produção acadêmica

Neste tópico, serão apresentados estudos voltados para a qualidade da educação na produção intelectual nos últimos três anos (2013-2015). A partir do levantamento realizado no tópico anterior, apresentaremos artigos que abordam o tema qualidade educacional com foco em políticas educacionais, principalmente, aquelas voltadas a organismos internacionais.

Sabe-se que organismos internacionais têm influenciado diretamente a educação de países periféricos, uma vez que, após a crise do capitalismo, a educação passou a ser encarada não somente como uma fundamental ponte econômica, mas também por ser funcional no sentido de formar uma geração de pessoas que se adequem ao trabalho e as demandas capitalistas e se capacitarem a partir de conhecimentos e técnicas, às exigências produtivas do mercado.

O Banco Mundial possui suas propostas voltadas para a educação básica, os documentos elaborados sob a orientação do Banco Mundial deixam claro seu objetivo voltado para a qualidade do ensino, os índices das avaliações externas são os medidores desta

qualidade. Segundo Voss; Garcia (2014), o discurso da qualidade a partir dos índices de desenvolvimento “busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas” (p. 392).

Dessa forma o padrão de qualidade baseado no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), funciona como um método de governar a educação a partir dos desempenhos das escolas nas avaliações nacionais, o que condiciona tanto a gestão como o trabalho docente a voltar o trabalho para estas avaliações.

Assim, Voss; Garcia (2014) defendem em seu trabalho que o discurso da melhoria da qualidade da educação baseado no aumento do IDEB, “produz efeitos de autorresponsabilização no governo das condutas docentes, gerando sentimentos ambíguos e contraditórios que mesclam crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação” (p. 393). Para as autoras, o trabalho pedagógico se restringe a resultados, na qual as particularidades econômicas, políticas, sociais e culturais, que fazem parte do trabalho docente são ignoradas. As autoras afirmam ainda que, “a qualidade na educação, neste sentido, perde o seu caráter de relação social e reduz-se a uma média estatística” (Id).

Penteado (2014) afirma em sua pesquisa, que o Programa Mais Educação também é usado, pelas políticas públicas, como um dos caminhos para atingir metas de uma educação de qualidade. Porém, em sua pesquisa, a autora constata que a educação em tempo integral “servem mais como uma estratégia de afastamento dos estudantes de suas comunidades do que à formação e emancipação cultural deles” (PENTEADO, 2014, p. 482). A autora afirma ainda que há uma tendência “em tomar a escola como lugar de solução dos problemas sociais, relegando a segundo plano sua função social formativa e deixando de debater essas mesmas questões nos demais âmbitos sociopolíticos em que deveriam ser enfrentadas” (Id).

Nardi; Schneider; Rios (2014), em sua pesquisa, afirmam que a qualidade da educação, na visão das políticas educacionais, são pautadas por critérios predominantemente quantitativos. Ainda que defendam uma qualidade social na educação, “o conceito de qualidade em curso vem fundado em indicadores específicos, medidos objetivamente e por agentes externos à escola, a despeito do contributo de outros indicadores que tenham em conta o contexto e as peculiaridades das escolas” (p. 363).

Matheus; Lopes (2014) ressaltam, em sua pesquisa, que há dois discursos voltados à qualidade da educação: o discurso de qualidade social e o discurso de qualidade que se quer total. No primeiro, “o conhecimento é considerado fundamental para tornar mais igualitárias

as condições de ensino para o conjunto dos que têm acesso à educação e, conseqüentemente, para promover a justiça social” (p. 351), dessa forma, o desenvolvimento do aluno é ligado diretamente ao desenvolvimento social da nação, assumindo uma perspectiva crítica, na qual o conhecimento permeia os sentidos da emancipação, libertação e crítica social. Já o segundo discurso, trata o conhecimento, como a principal forma de garantir “que a educação favoreça os níveis instrucionais supostos como necessários ao desenvolvimento profissional e social, tornando equivalentes as finalidades do indivíduo, as finalidades do mercado e do país” (id).

A qualidade que ser quer total, ou apenas qualidade total, reforça uma lógica meritocrática e excludente na educação. Tendo como referência os valores do mercado, utiliza-se nas escolas resultados baseados na aplicação de testes que medem desempenho, assim, a qualidade passa a ser mensurada por números, não levando em consideração contextos sociais, econômicos e culturais. Araújo (2012), destaca:

[...] Então, a preocupação central passou a ser com os índices a serem alcançados, com os resultados a serem atingidos. Dessa forma, verdades universais e indicadores generalizáveis passaram, a dominar o campo educacional de acordo com as metas de qualidade definidas, a priori, pelo poder central. Isso ocorreu independentemente dos contextos culturais, das trajetórias dos sujeitos, da realidade de cada instituição escolar, pois aplicou-se o mesmo receituário para definir o que fosse qualidade em educação nos diferentes espaços (ARAÚJO, 2012, p. 191).

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 brasileira, influenciadas pelos organismos internacionais, seguem os padrões de produtividade, eficácia, eficiência e excelência, importados das teorias administrativas para as teorias pedagógica. Essa lógica coloca “as qualidades de ensino ligadas à formação dos sujeitos conforme os seus objetivos de lucratividade, reforçando os valores de competitividade e individualidade da sociedade guiada pelo capital” (ALVES, 2012, p. 4).

A visão de qualidade total enfraqueceu a perspectiva de qualidade voltada para o crescimento humano que está ligado ao processo escolar e sua complexidade, pois o processo escolar não se restringe apenas há números, está ligado à visão de mundo, à concepção ideológica, à subjetividade, às crenças e valores e finalmente à emancipação humana.

Vindo contra esse modelo de desenvolvimento hegemônico que possui uma visão puramente capitalista excludente, existe a proposta da qualidade social da educação. A qualidade social da educação é voltada para o humano, na qual promove a emancipação do homem, possibilitando sua participação, e o acesso ao direito à cidadania e a igualdade de acesso aos bens historicamente construídos pelo homem, dá espaço para gestão democrática e reconhece os profissionais da educação (ALVES, 2012).

Nas palavras de Silva (2009):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto 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 aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (p. 225).

Portanto, a qualidade social da educação escolar, não se baseia apenas em números e estatísticas que medem resultados de processos, como defendem os setores empresariais que regem a educação e esperam da escola apenas a formação para o mercado e para o trabalho.

A qualidade social reforça a busca pela igualdade, justiça e democracia, visando garantir a cidadania e a sociabilidade. Esta qualidade está na construção dos saberes significativos, na emancipação do homem e na vida ativa e participativa que cada um possa ter, enfim, podemos entender esta qualidade da educação como construção social (ARAÚJO, 2012).

Em resumo, a qualidade total é ligada à lógica do mercado e propõe a qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho, esta qualidade resguarda o mercado capitalista e usa a educação para se respaldar. Já a qualidade social é voltada para a formação integral dos cidadãos, sua participação ativa na sociedade e a igualdade é baseada na democracia e na humanização.

CAPÍTULO II

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A FORMULAÇÃO DE FINALIDADES E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

O presente capítulo busca compreender a trajetória do neoliberalismo até os dias atuais e sua interferência na educação brasileira. O capítulo destaca, também, um breve histórico das políticas educacionais e das diretrizes curriculares nacionais, tendo como ponto de partida sua estrutura e organização até o papel dos organismos internacionais na definição de finalidades educativas escolares.

1. O Neoliberalismo e a atuação dos organismos internacionais

Para se entender melhor o neoliberalismo, é necessário remontar às origens do liberalismo. O liberalismo surgiu na Inglaterra nos séculos XVII e XVIII, no contexto da revolução industrial, possui a ideia de que a busca dos seus próprios interesses garantirá e certificará minimamente o bom funcionamento da economia de mercado, favorecendo assim, uma mínima intervenção do governo, os liberais possuem fundamentos individuais e utilitários (LENOIR, 2016).

A ideia liberal foi inaugurada pelo pensador Jonh Locke, e sua principal obra sobre o tema foi “Second Treatise of Government” (“Segundo tratado sobre governo civil”), publicada em 1690. Para Locke, o governo é constituído por indivíduos que se reuniram para compor uma sociedade, cuja finalidade é manter a ordem e proteger a propriedade individual (correspondente à vida, à liberdade e às posses dos sujeitos) (CENCI, BEDIN, FISCHER, 2011. p. 79).

Outros teóricos também propagaram as ideias liberais, entre eles Adam Smith, que em sua obra “Riqueza das nações”, indica novos olhares da política econômica, “como o abandono das práticas mercantilistas, estabelecimento de comércio livre e fim da presença do Estado na economia e também o reconhecimento do trabalho como principal fonte de geração de riqueza.” (SILVA, 2011, p 14). De acordo com Silva, as principais características do liberalismo eram:

A ideia de que a economia se autorregula por meio de suas leis naturais; a defesa de livre concorrência; a liberdade cambial; a defesa de ampla liberdade na realização dos contratos; o combate ao mercantilismo; o estímulo a expansão demográfica para criar um vasto mercado de mão de obra (SILVA, 2011, p14).

Para os liberais, a riqueza viria pelas vias do trabalho, ou seja, quanto maior o trabalho maior a riqueza, assim a divisão do trabalho seria “a especialização das tarefas ou o parcelamento das funções” (SILVA, 2011, p. 15). Dessa forma, os liberais passam a avaliar os custos e as benfeitorias da maximização material, decorrendo, assim, uma mudança dos direitos humanos para o crescimento econômico. Para Silva, as ideias liberais:

Atingiram a política provocando mudanças especialmente na constituição do estado e à sua relação com a sociedade. No novo contexto a teoria do direito divino perdeu o sentido, e o estado passou a ter a função de promover a felicidade das pessoas e garantir a mesma. O governante deveria assegurar também a igualdade de todos perante a lei, suprimindo os 16 privilégios de nascimento, e garantir a propriedade privada outra grande transformação que o novo sistema político deveria operar era a separação definitiva entre política e religião, ou seja, a laicização do estado (Ibid, 2011, p. 16).

No século XX, surgiu o neoliberalismo, que trouxe consigo a ideia de que a economia e o Estado não devem intervir uma na outra. As ideias neoliberais vieram para questionar o poder do Estado no modo de organização social e política, com o lema “Menos Estado e Mais Mercado”, a partir do princípio da liberdade individual. Dessa forma, pressupõe-se que a liberdade “tenha assegurada uma esfera privada, que exista certo conjunto de circunstâncias no qual outros não possam interferir” (HAYEK, 1983, p. 6 apud: AZEVEDO, 1997, p. 11), assim, o Estado ficaria responsável apenas por estabelecer normas gerais, não se envolvendo em questões individuais. A autora afirma:

Defensores do “Estado Mínimo, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 1997, p. 12).

1.1. Os organismos internacionais e as políticas educacionais

Entre as décadas de 1960 e 1990, houve uma acentuada ênfase, na pesquisa e nas políticas governamentais, nos estudos e análises sobre as relações entre educação, economia e mercado de trabalho. Os documentos formulados nesse período conferiam à educação “importância decisiva tanto para o crescimento econômico quanto e, sobretudo, para o alívio da pobreza dos países em desenvolvimento” (LEHER, 1998, p.84).

Essa prioridade atribuída à educação ocorre devido ao avanço da globalização e da internacionalização, com consequências na estruturação dos sistemas educacionais na

perspectiva da ideologia neoliberal. Dessa forma, a educação passa a ser vista como a preparação para o trabalho, servindo como base para a formação de mão de obra.

O crescimento do neoliberalismo trouxe o fortalecimento do atual modelo de globalização, entendida como “um projeto ideológico impulsionado pelo neoliberalismo econômico que tem por efeito submeter a população às leis do mercado” (LENOIR, 2016 apud LIBÂNEO e SILVA, 2016, p. 50). Não apenas, mas também contribuiu para a internacionalização, que são “processos e ações movidos por organismos internacionais [...] ligados a políticas econômicas, financeiras, sociais e educacionais, para viabilizar a agenda global das grandes potências mundiais, especialmente nos países emergentes” (LIBÂNEO e SILVA, 2016, p. 50).

A internacionalização trouxe para a educação a padronização das políticas educacionais em nível mundial, a partir de programas e diretrizes, envolvendo, até mesmo, os currículos escolares. Dessa forma, acontece um modelo predeterminado para os sistemas educacionais definidas pelos organismos internacionais. Libâneo e Silva afirmam que:

As reformas educacionais nos marcos do neoliberalismo se iniciaram nos anos 1980 em países da Europa expandindo-se, em seguida, para as Américas, girando, geralmente em torno de quatro estratégias: novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Reformulação dos currículos, priorização de aspectos financeiros e administrativos, profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, tendo com eixo um novo conceito de qualidade educacional (Ibidem, p. 51 e 52).

Essas reformas educacionais trouxeram a edição de um fundo específico para o emprego dos recursos voltados à educação e, principalmente, ao Ensino Fundamental, favorecendo o abarcamento dos entes federados no financiamento do ensino público. Inicialmente chamando Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, esse fundo “mostrou-se bastante eficiente para efeito de alocação dos recursos, na medida em que passou a vincular as receitas de estados e municípios de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino” (MOTA JÚNIOR, 2009, p. 240 in: FRANÇA e BEZERRA).

Atualmente está em vigor o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –, que veio para substituir o Fundef. O novo fundo possui o mesmo intuito que seu antecessor, porém com uma preocupação maior no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Médio, atribuindo as responsabilidades aos municípios e estados, respectivamente, dessas etapas do ensino.

Os primeiros dados relativos ao “perde-ganha” no tocante aos recursos do Fundeb apontam para benefício maior ainda para os municípios brasileiros. Porém, os estados aumentaram sua participação na cesta de recursos do

Fundo em 38% - em parte porque o governo federal tende a apontar mais recursos para cerca de 10 estados que não atingiram o valor mínimo anual – enquanto que os municípios aumentaram 20% (Ibidem, p. 244).

Apesar da existência deste fundo, as políticas internacionais, com influências do neoliberalismo, trazem para a escola um modelo de mercado, fazendo a escolar funcionar como uma empresa, nas quais os alunos e os pais são os clientes e os professores, funcionários prestadores de serviço. A presença de determinadas características respalda tal afirmação:

Redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais; instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional para assegurar a competitividade; lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade; ações visando à competição entre as escolas; descentralização do ensino, definindo responsabilidades aos estados e municípios, e critérios de competição (LIBÂNEO e SILVA, 2016, p. 52).

Podemos perceber, assim, que a internacionalização das políticas, bem como as diretrizes resultantes delas, com base nos modelos econômicos citados acima, interferem nas políticas educacionais brasileiras, atuando na educação como um norteador do dia a dia dos alunos, que são submetidos às metas. Inclusive, os professores acabam sofrendo pressão de diversos lados, acatando os direcionamentos externos trazidos. Dessa forma, as finalidades e os objetivos da educação encontram-se indefinidos, afetando a legislação educacional, o currículo e os procedimentos didáticos. Libâneo e Silva também afirmam:

Por um lado, são atribuídas demandas sociais para a escola decorrentes de transformações na economia, no mundo do trabalho, nas relações sociais, nos meios de comunicação e informação, afetando os objetivos escolares, os currículos e as formas de aprender dos alunos. Por outro lado, são colocadas às escolas diferentes sentidos para suas funções sociais, consolidados em determinados modos de pensar e planejar a educação escolar, provocando dissensos sobre suas funções [...] (Ibidem, p. 53).

As influências do neoliberalismo, trazidas pelos organismos internacionais para os países com economias consideradas subdesenvolvidas, afetam os governos e organizações envolvidas, fazendo com que os estados cedam às instituições internacionais o domínio das redes públicas de educação. Dentre esses organismos internacionais, o Banco Mundial é o que se destaca em relação à intervenção de diretrizes para a educação brasileira. Aponta Leher:

A educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover

o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (1998, p. 9).

Sendo assim, o Banco Mundial é o organizador das políticas educacionais dos países emergentes, possuindo projetos e programas que funcionam como o aporte da educação, representando, assim, “uma estrutura material da ideologia da globalização com a função mediadora de organizar e difundir a “concepção de mundo” que os “Senhores do Mundo” querem consolidar e reproduzir, neste contexto de crise estrutural” (Ibidem, p. 9).

Ressalta-se que as políticas criadas para minimizar o quadro de baixo rendimento dos alunos não evidenciam resultados significativos de qualidade do ensino, pois utilizam de números para mensurar essa qualidade, desconsiderando as dimensões políticas e pedagógica do processo de ensino. São vários os mecanismos utilizados pelos governos para medir essa qualidade no ensino, dentre eles podemos citar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a Prova Brasil, aplicada em turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e a Provinha Brasil, considerada uma avaliação diagnóstica aplicada em nível de alfabetização para turmas de 2º anos do Ensino Fundamental. Libâneo e Silva apontam os riscos de uma visão utilitarista de qualidade de ensino:

Podem resultar em prejuízos para as atividades de ensino-aprendizagem, pois comprometem os objetivos da escola [...] em propiciar aos estudantes o acesso à cultura, à ciência e à arte, a apropriação de capacidades intelectuais, e em consequência, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos (LIBÂNEO e SILVA, 2016, p. 55).

1.2 Organismos internacionais

Os organismos internacionais surgiram no período pós Segunda Guerra Mundial, desempenhando grandes intervenções na vida internacional e exprimindo formas de colaboração entre os Estados.

A emergência e multiplicação das organizações internacionais, a partir de meados do século XX, atenderam de certo modo a uma necessidade funcional: os próprios Estados vieram a reconhecer que, ademais de sua obrigação de preservar as gerações futuras do flagelo das guerras [...], não mais podiam exercer determinadas funções públicas individualmente (TRINDADE, 2002, p. 659 *apud* PIFFER, 2007, p. 4).

Dessa forma, essa nova ordem política econômica faz com que o Estado se torne cada vez mais presente no processo de internacionalização, tomando para si, tratados e convenções

internacionais. Assim, para o fortalecimento da economia mundial, formaram-se nações independentes, porém, fortalecidas pelas organizações internacionais.

O início da globalização foi um grande marco da consolidação dos organismos internacionais como importantes atores no cenário internacional. Nesse período, foram fortalecidos e se tornaram importantes, possuíam a missão de organizar as relações intranacionais. Dessa forma, para Ricardo Steinfus (2002, p. 27 *apud* PIFFER, 2007, p. 7), as organizações internacionais são “associações voluntárias de Estados que podem ser definidas da seguinte forma: sociedade entre Estados, constituída através de um Tratado, com a finalidade de buscar interesses comuns, através de uma permanente cooperação entre seus membros”.

Os organismos internacionais atuam no desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana, dentre elas a saúde e a educação. Eles regulam as normas e definem acordos entre países, incentivam a constante cooperação entre suas nações membros.

Existem diversos organismos internacionais, podemos destacar como os mais relevantes: ONU (Organização das Nações Unidas), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), OMS (Organização Mundial da Saúde), OEA (Organização dos Estados Americanos), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial. Alguns dos organismos são voltados diretamente para a América Latina, podemos destacar: PREAL (Programa de Reformas Educacionais na América Latina), CEPAL (Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe), ALADI (Associação Latino-Americana de Integração) e o BID (Banco Internacional de Desenvolvimento).

1.3 O Banco Mundial

O Banco Mundial foi criado em 1944⁶, com a finalidade de ajudar na reconstrução das economias afetadas e arrasadas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). É uma grande

⁶ Desde a sua criação em 1944, o Banco Mundial expandiu-se de uma única instituição para um grupo estreitamente associado de cinco instituições de desenvolvimento. Sua missão evoluiu do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) como facilitador da reconstrução e desenvolvimento do pós-guerra até o atual mandato de alívio da pobreza em todo o mundo em estreita coordenação com nossa afiliada, a Associação Internacional de Desenvolvimento e outros membros da Organização. O Grupo do Banco Mundial, a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia (MIGA) eo Centro Internacional para a Resolução de Disputas de Investimento (ICSID) (BANCO MUNDIAL, in: <http://www.worldbank.org/en/about/history>).

instituição financeira que promove empréstimos a governos para realização de diversas obras que auxiliam no desenvolvimento desses países. Dentre as obras, destacam-se aquelas para a saúde e educação.

O Banco Mundial possui hoje “uma equipe multidisciplinar e diversificada que inclui economistas, especialistas em políticas públicas, especialistas setoriais e cientistas sociais - e agora mais de um terço dos nossos baseia-se em escritórios nos países” (BANCO MUNDIAL... [2016]). Possui, ainda, o intuito de reconstruir, porém, atualmente, tem a redução da pobreza como uma de suas metas principais.

Foram estabelecidas duas metas para serem cumpridas até 2030. A primeira é diminuir a porcentagem de pessoas que vivem com menos de US \$ 1,90 por dia para não mais de 3%, acabando assim com a pobreza extrema; a segunda visa promover o crescimento da renda dos 40% inferiores para cada país, provocando a prosperidade partilhada. De acordo com o site:

O Banco Mundial é uma fonte vital de assistência financeira e técnica aos países em desenvolvimento em todo o mundo. Não somos um banco no sentido comum, mas uma parceria única para reduzir a pobreza e apoiar o desenvolvimento. O Grupo do Banco Mundial é composto por cinco instituições administradas pelos seus países membros (BANCO MUNDIAL... [2016]).

O Banco Mundial possui sua sede no Distrito de Washington, nos Estados Unidos da América, com mais de 10.000 funcionários e ultrapassando a marca de 120 escritórios. O site da instituição ainda aponta que:

Oferecemos apoio aos países em desenvolvimento através de aconselhamento, pesquisa e análise de políticas e assistência técnica. Nosso trabalho analítico frequentemente subsidia o financiamento do Banco Mundial e ajuda a informar os próprios investimentos dos países em desenvolvimento. Além disso, apoiamos o desenvolvimento de capacidades nos países que servimos. Também patrocinamos, hospedamos ou participamos de muitas conferências e fóruns sobre questões de desenvolvimento, muitas vezes em colaboração com parceiros (Ibid).

Assim, juntamente com outros organismos internacionais - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial participa integralmente das decisões tomadas pelos países em desenvolvimento, chegando a dar orientações também nas políticas educacionais.

Possui o objetivo primordial:

Responder dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (MOTA; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Tendo uma visão também econômica, organismos internacionais, como o Banco Mundial, têm priorizado a educação básica como um meio de incluir os excluídos e dar-lhes chances de concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, com o intuito de amenizar a pobreza e o risco de conflitos sociais, aspectos esses desfavoráveis à expansão do mercado globalizado.

O Banco Mundial possui estratégias envolvendo a produção de recursos aos pobres, tal como o trabalho, com incentivos de mercado, infraestrutura física, instituições e inovações tecnológicas, assim como o fornecimento de serviços sociais básicos aos menos favorecidos. Ressalta-se, conforme proposto pela instituição, que o investimento em educação é o principal meio de aumentar os recursos (CORAGGIO, 1996).

É notável que, para o Banco Mundial, a educação é uma forma de proteger os pobres e amenizar as tensões sociais, não apenas, trata-se de uma forma de aumentar a produtividade daqueles menos favorecidos. Formar para o trabalho, portanto, é uma de suas principais finalidades.

Descentralizar a gestão é um dos focos do Banco Mundial. Para eles, uma gestão descentralizada leva às instituições escolares mais responsabilidade pelo rendimento de seus alunos, levando à utilização de parâmetros externos de avaliação, o que leva as escolas a apenas focarem nos conteúdos pertinentes a essas avaliações, deixando de lado os conhecimentos científicos e culturais.

No Brasil, a internacionalização das políticas educacionais iniciou-se no governo de Fernando Collor de Melo (1990 a 1992), perpassou pelo governo de Itamar Franco (1992 a 1994) e apareceu com ênfase a partir do governo da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), vindo a se fortalecer, no entanto, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011). Os dois últimos governos criaram e apoiaram programas para mensurar a educação, com incentivos à meritocracia nos âmbitos escolares, utilizando de ferramentas

avaliativas, dentre elas a SAEB, Prova Brasil/Provinha Brasil, IDEB, ENEM, Provão, ENADE.

Notadamente, os diversos programas sociais implementados pelo governo Lula, em grande parte de caráter assistencial e compensatório, tendo como público alvo as populações mais pobres, confirmam sua opção por manter as políticas e projetos do Governo FHC. Na educação, o Governo Lula, na mesma lógica organizativa do governo anterior, utilizou a estrutura das redes de ensino como um importante mecanismo de implementação de programas sociais [...] (SILVA, 2014, p. 82).

Em parcerias com os governos dos países emergentes, o Banco Mundial toma a educação como um importante instrumento de ascensão econômica e a redução da pobreza, ajudando a diminuir a desigualdade e oportunizando aos pobres o ingresso no mercado de trabalho. Isso contribuiu, sem dúvida, para o aumento da mobilidade social.

O Banco Mundial vem atuando como um organizador das políticas dos países em desenvolvimento. Assuntos voltados para a governabilidade e reformas estruturais, assim como normas e medidas a serem tomadas, estão sob o direcionamento desta instituição.

2. O neoliberalismo na educação brasileira

O neoliberalismo expandiu-se no Brasil na década de 1980 e está diretamente relacionado com a consolidação de uma nova ordem democrática, após o fim do regime militar (1964-1985). A chamada Nova República, uma nova ordem que se inaugurava no governo de José Sarney (1985-1990) e que teve sua consolidação no governo de Fernando Collor (1990-1992), expressava a visão das elites empresariais do Brasil. Gros afirma:

A organização dos trabalhadores e a ampliação da arena política, somadas aos efeitos da crise econômica, colocaram para as diferentes frações do empresário brasileiro a necessidade de renovar e ampliar suas formas de organização e de ação frente às demais forças sociais e ao Estado (GROS, 2002, p. 56).

Houve uma mobilização dos empresários em função de sua atuação na política e nas entidades corporativas, criando novas organizações ligadas diretamente aos seus interesses políticos, como, por exemplo, incrementar a atuação direta na política e criar novas organizações para defesa de seus interesses políticos. Diniz (1992) afirma:

Ao deslocar seu núcleo dinâmico do Estado para o mercado, a reformulação da via de desenvolvimento em uma direção neoliberal colocaria em evidência a questão relativa aos atores primordiais desse amplo processo de mudança. Entre estes, o empresariado, sobretudo em sua fração industrial,

assume particular importância, tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar em um modelo cuja eficácia depende da pujança do mercado (Ibid, p. 3).

A chegada de Fernando Collor de Melo à presidência do Brasil foi embasada, principalmente, pelo apoio do grande capital e do capitalismo brasileiro, alcançando os contingentes das camadas médias. O plano econômico, proposto por ele, tomou por base a ideia neoliberal e “consistia na reorientação do desenvolvimento brasileiro e na redefinição do papel do Estado” (CARINHATO, 2008, p. 39). Tinha um discurso voltado para a mudança de um capitalismo amparado pelo Estado para um “um capitalismo moderno, baseado na eficiência e competitividade” (Id; Ibid).

Após o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assumiu a Presidência da República, tendo como principal aliado Fernando Henrique Cardoso que, até então, ocupava o posto de Ministro da Fazenda. Suas influências eram fundamentadas na criação de um empresariado mais participativo e dinâmico. Propunha, então, uma “liberalização das travas corporativas” (Ibid p. 40). Após o sucesso de seus planos, Fernando Henrique Cardoso venceu as eleições presidenciais seguintes, dando o pontapé certo para a permanência do neoliberalismo no Brasil. Sua principal ação foi o Plano Real, que visava a “estabilização monetária e o fim de um duradouro regime de hiperinflação”. O Plano Real veio para suprir os seguintes objetivos: “combate à inflação, através da dolarização da economia e valorização das moedas nacionais, associado a uma ênfase na necessidade de ajuste fiscal” (CARINHATO, 2008, p. 40). Para Filgueiras:

O processo de implantação e evolução do projeto neoliberal, passou por, pelo menos, três momentos distintos, desde o início da década de 1990, quais sejam: uma fase inicial, bastante turbulenta, de [...] implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo Governo FHC e Governo Lula) (FILGUEIRAS, 2006, p.186).

O governo Lula deu prosseguimento à política econômica implementada por FHC, continuou com as reformas neoliberais e reforçou as políticas sociais assistencialistas que, apesar de serem políticas e programas com cunho neoliberal, foram benéficas para as classes menos favorecidas da sociedade. Para Filgueiras (2006), “nem de longe, está se vivendo uma fase de transição pós-neoliberal, mas sim um ajustamento e consolidação do modelo

neoliberal que tem possibilitado uma maior unidade política do bloco dominante, isto é, tem reduzido o atrito no seu interior” (Id, Ibid).

As influências neoliberais produziram mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, ao trazer uma padronização das políticas educacionais com base em orientações de organismos internacionais multilaterais⁷, os quais passam a interferir em planos, diretrizes, programas e processos, sempre numa visão economicista e mercadológica. O Banco Mundial tornou-se o principal responsável por determinar essas normas e procedimentos para a educação. Conforme Leher (1998), para o Banco Mundial, a educação é compreendida como “o principal meio capaz de deslocar os países em desenvolvimento para a sociedade globalizada” (p. 81).

O objetivo central do neoliberalismo é centrar a economia nos interesses do mercado, com a participação mínima do Estado na economia, ou seja, a economia deve ser gerida pelas leis do mercado e com base nos princípios da eficiência e competitividade (LENOIR 2016).

De acordo com Silva (2011), a educação, como um todo, passou a ingressar efetivamente no mercado, deixando de ser parte do campo social e político, apenas. Desse modo, pais e alunos são tomados antes como consumidores do que cidadãos. Ainda, conforme Silva, ao ser controlada pelo mercado, a educação passou a ter como principais objetivos: a preparação para trabalho, conforme interesses do capital, e a transformação da escola em um mercado. Ou seja, não há formação social e humana, há apenas a transposição da ideologia comandada pelo capital, pela competitividade e pela meritocracia. Para Silva, o interesse empresarial na educação está ligado à formação de uma “mão de obra qualificada, apta para a competição no mercado”, na qual se valoriza “técnicas de organização, capacidade de trabalho cooperativo e o raciocínio de dimensão estratégica” (Ibid, p.22).

Historicamente, a educação é um produto das relações sociais determinadas pela humanidade, em seus diversos campos sociais e institucionais. Ela compõe e integra essas relações das quais funciona como um ato dialógico. Portanto, a educação se altera no tempo e no espaço em função das transformações sociais, assim, ela torna-se inseparável do processo de estabelecimento da vida. É o que observa Popkewitz:

A característica importante do processo relacionado às reformas educacionais, principalmente no século XX em grande parte dos Estados modernos, refere-se à criação da escolarização de massas. Almejava-se com essa escolarização, que o conhecimento do próprio “eu” e da sociedade daria

⁷ O organismo multilateral é uma entidade supranacional formada por vários países. Estas instituições foram criadas a partir do fim da 1ª Guerra Mundial e, sobretudo, depois da segunda, assim que a ordem internacional estava em perigo e o mundo dividido em dois blocos. O propósito deste tipo de organismo é alcançar acordos globais em relação a um determinado tema. Fonte: < <http://conceitos.com/organismo-multilateral/>>

como resultado uma sociedade melhor e mais justa, em que a individualização do conhecimento como acessível a todos pela educação não estaria limitado ao acesso por parte de uma elite, mas seria compartilhado de forma universal (POPKEWITZ, 1997. apud COSTA, 2012, p. 418).

Desse modo, o processo de escolarização expandiu-se nas diversas fases do processo de capitalização global juntamente com seu próprio desenvolvimento histórico. A partir dessa escolarização em massa, o neoliberalismo vem intervindo diretamente na educação, pois assim pode transmitir seus princípios e suas doutrinas, ou seja, é a partir desse “meio de comunicação” que é a escola, que expande essa ideologia. Nesse sentido, Murrach afirma que o neoliberalismo quer tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. Ela escreve:

O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou espetacular, conforme Alfredo Bosi, tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola a fim de que cumpra mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante (MARRACH, 1996, p. 46).

Na visão neoliberal, os pais e os alunos são consumidores e a educação é uma mercadoria, “dessa forma ocorrerá uma competição para a melhor oferta educacional entre as escolas”. De acordo com o autor, há um falso investimento para a educação pública (exemplo: a militarização das escolas: desobrigação do Estado com a educação, neste caso, deixando nas mãos de militares a responsabilidade da educação), pois a intenção é de que os pais procurem cada vez mais a educação privatizada para buscar resultados, comparando a escola a uma empresa (SILVA, 2011, p.22).

Assim, o sentido do neoliberalismo é o de fazer com que a escola funcione à semelhança do mercado, dessa forma, as escolas públicas estarão cada vez mais se adequando a esses requisitos, já que são comandadas pelo Governo que recebe orientações do Banco Mundial e outros Organismos Internacionais. Sendo assim, para Murrach, busca-se:

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. [...] Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado

nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento, de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo (MARRACH, 1996, p. 44).

A visão neoliberal fica ainda mais clara quando Azevedo destaca que não há no neoliberalismo o questionamento quanto à responsabilidade do governo de oferecer e garantir o nível básico de ensino a todos. Segundo ela:

Os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços. As famílias teriam assim, a chance de exercer o direito de livre escolha do tipo de educação desejada para os seus filhos (AZEVEDO, 1997, p. 15).

Entende-se que, dessa forma, o neoliberalismo dissolve culturalmente a possibilidade da educação como direito social, já que é a escola pública que garante a concretização desse direito. A educação é a principal maneira de criar as condições essenciais para “ordenar, selecionar e certificar um corpo discente e docente organizado em hierarquias nas escolas”, por isso o desejo de dominá-la fica cada vez mais aguçado, já que precisam da educação para legitimar a “ideologia por méritos e competências indecisas e injustas que, portanto, garantem a necessária recriação da distribuição da desigualdade” (COSTA, 2012, p. 418).

A prioridade no neoliberalismo não é a liberdade da pessoa, mas sim a “liberdade econômica das grandes organizações que detêm o poderio financeiro mundial”, reduzindo o indivíduo a um simples consumidor (GIRON, 2008, p.20). Nesse sentido, na visão neoliberal a educação se resume às perspectivas da economia da teoria do capital humano⁸, sendo assim, a “educação é definida como uma atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho” (Id, 2008, p.20).

Para Giron, o neoliberalismo propõe para a educação “formar para que os indivíduos tenham competências num mercado de trabalho cada vez mais restrito, quando “os melhores”, e somente eles, conseguirão ter sucesso econômico (ou uma oportunidade de emprego)”. Dessa maneira, o enfoque educacional está nas relações mercantis de concorrência,

⁸ A Teoria do Capital Humano foi formalizada por Theodore William Schultz (1902 – 1998) em 1950 e põe o conhecimento como forma de capital. Nesse âmbito, a decisão de investimento na capacitação do trabalhador se torna uma deliberação individual das áreas interessadas em aumentar a produtividade. Para ele, a educação passa a ser imprescindível no contexto econômico (KELNIAR; LOPES; PONTILI, 2013).

transformando a educação social e política em mercado, ou seja, a educação é transformada em mercadoria e fica totalmente subordinada à economia (Id, 2008, p.20).

Segundo Bianchetti, há dois aspectos que englobam o neoliberalismo e a educação: a “teoria do capital humano”, em que a visão neoliberal fundamenta-se na lógica do mercado, articulando o sistema educativo com o produtivo, no qual a educação responde às demandas do mercado; e a teoria “para a educação”, na qual o governo volta-se para as políticas sociais, refletindo nas características do sistema educativo e nas funções propostas por ele (BIANCHETTI, 2001, p. 93/94). O mesmo autor reforça:

Estes dois aspectos se encontram intimamente relacionados, mas no caso do primeiro, destacamos que a hegemonia de determinadas concepções de grupos que não estão diretamente representados no governo pode ser um obstáculo para a efetivação de determinados objetivos de quem exerce o governo. No caso do segundo, a estrutura formal do sistema educativo pode ser modificada, dentro da concepção política dominante, com a intenção de favorecer seus projetos políticos, mesmo sem conseguir modificar a tendência hegemônica (BIANCHETTI, 2001, p. 94/95).

A escola pública brasileira está colocada como um bem econômico dentro da lei da oferta e da demanda. Essa influência econômica causa a modificação dos próprios objetivos da educação. Para Friedman, citado por Bianchetti, os objetivos da educação “são agora considerados como meios para promover a mobilidade social, a integração racial e outros objetivos apenas distantemente relacionados com sua função primordial!” (FRIEDMAN, 1980, in: BIANCHETTI, 2001, p.96).

Em seus primórdios, a educação era voltada para a formação da elite e para destinar a cada um a função social que lhe cabia. Com o desenvolvimento do poder do Estado, grandes instituições de ensino surgiram afetando diretamente no desenvolvimento das unidades menores, que eram adaptadas às expectativas dos pais, assim houve a limitação das possibilidades de escolha dos consumidores. Segundo essa lógica, os pais e os filhos tornaram-se consumidores, enquanto professores e gestores, os produtores. “A centralização na escolaridade trouxe unidades maiores, redução da capacidade dos consumidores de escolher e aumento do poder dos produtores” (FRIEDMAN, 1980, apud: BIANCHETTI 2001, p. 97). Bianchetti afirma:

Nesses conceitos encontramos claramente expostos os fundamentos da crítica que se realiza aos sistemas de educação pública, já que, por um lado, oferecem uma educação que, ao ser comum, cria obstáculos à “seleção natural” da sociedade e, por outro lado, limita as possibilidades de escolha individual (BIANCHETTI, 2001, p. 97).

No início dos anos 1990, houve especulações no meio educacional advindas das ideias neoliberais. Eram pensamentos relacionados à qualidade total da educação, preparação para o mercado de trabalho, modernização do ensino, competitividade, eficiência e produtividade. Houve, também, a ideia de que, para participar ativamente do mercado e sobreviver à concorrência existente nele, seria necessário dominar os conceitos da modernidade. Nesse sentido, coube à educação o papel e a responsabilidade de dar suporte a essa competitividade (GIRON, 2008). Ainda para o autor:

Documentos provenientes de organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS), propalaram soluções consideradas cabíveis aos países em desenvolvimento, no que tange tanto à educação quanto à economia (GIRON, 2008, p.22).

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, houve o compromisso assumido por diversos governos e organizações não governamentais, de garantir uma educação de qualidade para todos. Essa Conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o PNUD e Banco Mundial.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) orienta para o alcance do desenvolvimento e do bem-estar, além de ter como um de seus objetivos, afastar as populações da marginalidade e da pobreza. A Declaração deixa claro o seu foco no desenvolvimento humano:

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma; ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, p. 2).

A Declaração de Jomtien (1990) confirma as orientações economicistas, evidenciando, em suas determinações, que a educação deve estar submetida ao mercado de trabalho. Assim, para o documento, “uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade” (Ibid, p, 5). Sobre a Conferência de Jomtien, Bragagnolo e Silva (2003) afirmam:

Se constatou que mundialmente a educação, principalmente a pública, oferecida pelos países periféricos às camadas populares, estava falida, não somente pelo descaso e sucateamento, mas principalmente porque esta

educação não atendia mais as demandas sócio-educacionais exigidas pela nova sociedade globalizante e neoliberal (Ibid, p. 200).

No que diz respeito às reformas dos sistemas educativos escolares, a partir dos anos 1990, uma maior qualidade no ensino é alcançada a custo da efetivação de certas medidas que visam o desenvolvimento econômico do saber. Tais medidas, são tomadas a partir da visão neoliberal da educação, são elas: descentralizar as responsabilidades educativas das escolas e tendenciar para a privatização, e os atores sociais passam a ser individualistas e competitivos; educação voltada para a obtenção de resultados, adotando medidas que foquem na eficiência e eficácia, sobretudo, as avaliações de aprendizagem e o sistema de prestação de contas; e por fim, a padronização dos conteúdos, sendo estes, voltados para o alcance de habilidades e competências (LENOIR, 2016).

No Brasil, o marco para efetivação dessas políticas, advindas dos Organismos Internacionais, ocorreu a partir da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), em seguida houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a qual “objetivou a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos, no intuito de promover a uniformização da integração global do mercado” (GIRON, 2008, p. 23).

A aplicação dessas políticas à educação implicou em mudanças para a escola pública, principalmente no que diz respeito às finalidades da escola, o que pode ser constatado nesta citação de documento do Banco Mundial:

Sobre as articulações entre educação e mercado de trabalho: acentuar a relevância da educação para o mercado de trabalho é um objetivo da estratégia (do Banco Mundial). Muitos jovens em países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para um emprego em uma economia moderna competitiva. Isso deixa milhares de jovens frustrados e desiludidos por não estarem obtendo os retornos prometidos pela educação. Com foco na aprendizagem, essa nova estratégia vai além das questões de matrícula e anos de escolarização e concentra-se na capacidade dos egressos para encontrar emprego e viver do seu trabalho. [...] Esforços estão em andamento no Banco, em colaboração com os parceiros de desenvolvimento, para desenvolver um quadro de referência e ferramentas para medir as habilidades e competências da força de trabalho de um país. Um objetivo desses esforços é aumentar a cota de projetos de educação que inclua objetivos do mercado de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44).

Com efeito, um dos objetivos do Banco Mundial está em organizar a escola voltada para o mercado, assim, ela se torna cada vez menos formadora de pensamento crítico e cada

vez mais instrumental, atendendo apenas as necessidades básicas e com ensino voltado para o mercado de trabalho. Para essa sociedade, a escola existe para qualificar minimamente a classe trabalhadora para empregabilidade imediata, diferentemente da escola voltada para a classe alta da sociedade, que propicia conhecimentos organizados e garantidores de ascensão social. Para Coraggio (1996):

[...] o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre país e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (p. 102).

A internacionalização das políticas educacionais é entendida por Libâneo como “processos e ações relacionados com influências de organismos internacionais multilaterais sobre sistemas educacionais de países credores desses organismos” (LIBÂNEO, 2013, p. 49). Essas políticas, como já foi dito, atingem países em desenvolvimento, intervindo na educação, saúde, segurança e em políticas sociais.

Segundo Yves Lenoir, “as finalidades educativas têm sido, conseqüentemente, profundamente modificadas, requerendo uma atualização das concepções educativas a serem perseguidas” (LENOIR, 2015 s/p). As considerações feitas neste tópico possibilitam identificar quais finalidades têm sido difundidas nas orientações de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, e as conseqüências para a definição das finalidades educativas escolares, afetando diretamente o currículo, as propostas pedagógicas, as formas de avaliação e os sistemas de formação de professores.

De um modo geral, a partir da visão neoliberal e da globalização dos mercados, a educação passa a ter algumas finalidades fundamentais: preparação de mão de obra qualificada capaz de atender as demandas do sistema empresarial, transformar as concepções fundamentais voltadas para cultura em busca dos interesses privados e individuais, voltados para o princípio da concorrência e a formação de trabalhadores disciplinados, autônomos e responsáveis dentro da ética da realidade do mundo econômico (LENOIR, 2016).

A escola neoliberal visa à formação de indivíduos produtivos e submissos, guiados por interesses econômicos, ou seja, um sujeito, que possui seus conhecimentos operacionalizados para a prática de uma profissão ou qualquer outra atividade considerada socialmente útil. Dessa maneira, a escola tornou-se um modelo de apoio às regras e normas do sistema neoliberal.

CAPÍTULO III

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NAS ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUA INCIDÊNCIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS E OFICIOSOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo busca-se identificar em documentos de organismos internacionais e conferências internacionais elementos indicadores de finalidades educativas escolares. Em seguida, o mesmo procedimento é utilizado em documentos oficiais e oficiosos da política educacional brasileira. Finalmente, procede-se ao cotejamento dos dois conjuntos de documentos, tendo em vista verificar aproximações e correspondências entre as conotações ideológicas e políticas em relação a concepções de educação e as finalidades educativas apontadas. Os documentos internacionais analisados foram: Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Educação para todos – o compromisso de Dakar; Educação um tesouro a descobrir e Aprendizagem para todos (Banco Mundial). Os documentos legais e normativos foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 2024); Educação Integral – Programa Mais Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

1. Documentos de organismos internacionais: Banco Mundial e UNESCO

Conforme mencionamos anteriormente, organizações internacionais referem-se a organismos multilaterais responsáveis pela integração, inter-relação e acordos envolvendo diversos países.

São instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, UNIDO; b) regionais: OEA, OTAN, OCDE, Cepal, Mercosul e União Europeia (SILVA, 2010, p.1)

Neste estudo, nos deteremos em apenas dois desses organismos – o Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO) em virtude de que, a partir de 1980, tornaram-se as maiores agências para questões de financiamento, formulação e operacionalização de políticas públicas de países-membros,

cooperação técnica com governos e sociedade civil, especialmente em relação a sistemas educacionais de países em desenvolvimento. A partir da Conferência Mundial de Jomtien, em 1990, efetivamente passaram a formular, em parceria, orientações para as políticas educacionais e a definir ações pontuais para a organização dos sistemas nacionais de ensino. É consensual entre pesquisadores do assunto que no capitalismo neoliberal, a educação é uma das condições necessárias para a reprodução econômica e ideológica do capital. Desse modo, é possível identificar em documentos do Banco Mundial e da UNESCO sistemáticas referências à educação como um dos instrumentos de preparação para o trabalho e qualificação profissional e sua conexão direta com o desenvolvimento social e econômico. É nessa direção que são feitas recomendações de ações pontuais aos países membros em relação ao planejamento e desenvolvimento da educação voltada para o alívio da pobreza e para a contenção da exclusão social, como condição para o desenvolvimento e progresso dos países (LEHER, 1998; FERREIRA E BOGATSCHOV, 2016; EVANGELISTA E SHIROMA, 2004, 2007).

1.1. Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Em meados do século XX, logo após a Segunda Guerra Mundial (1945), foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo por meio da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Em 1990, esta organização promoveu o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, mais especificamente na cidade de Jomtien. “De tal evento participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque no âmbito educativo vindos do mundo inteiro” (TORRES, 2001, p. 7). Da Conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada por representante de diversos países, que tinha como lema: “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” de crianças, jovens e adultos. Como já foi dito, essa declaração foi o “marco para o projeto e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica” (Ibid, p. 8). Segundo Gadotti,

[...] como resultado, tem-se hoje uma grande uniformidade nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que hoje todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida. No final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos,

agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum (GADOTTI, 2000, p.20).

Tendo como pano de fundo as demandas do capitalismo em face da denominada reestruturação produtiva e da conseqüente necessidade da reorganização dos sistemas de ensino em nível mundial e, tal como mencionado no capítulo II, esta Conferência, inicia, por assim dizer, a era da chamada Educação para Todos. O documento deixa claro que as necessidades básicas de aprendizagem 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)” (UNESCO, 1990, p. 2). O documento esclarece também que diferentes grupos e povos possuem diferentes necessidades, inclusive as de aprendizagem, tendo também diferentes meios de satisfazê-las.

A Declaração destaca, dentro de seus objetivos, ações voltadas para a valorização do homem como um todo, indo desde a valorização do indivíduo, a proteção do meio ambiente e o trabalho pela paz. De acordo com a UNESCO:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação. é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade (UNESCO, 1990, s/p).

De acordo com Torres (2001), as estratégias definidas na Conferência foram: a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos; b) dar prioridade a meninas e mulheres; c) dar atenção especial aos grupos desamparados; d) concentrar a atenção mais na aprendizagem; e) valorizar o ambiente para a aprendizagem; f) fortalecer a articulação das ações; e, g) ampliar o alcance e os meios da educação básica.

Como destacado anteriormente, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem envolve crianças, jovens e adultos, exigindo conteúdos, métodos e formas de ensino diferentes para cada um dos segmentos. A prioridade para meninas e mulheres possui o intuito de facilitar as mesmas a terem acesso à educação eliminando, também, a discriminação em relação a esse grupo.

Aos grupos desamparados, há uma atenção especial, sendo aí incluídas as pessoas com necessidades especiais abrindo, dessa forma, as portas para a inclusão, facilitando a aprendizagem e sanando as desigualdades escolares. A atenção voltada para a aprendizagem envolve crianças, jovens e adultos com base em padrões mínimos de desempenho, sendo utilizadas para tanto as avaliações de aprendizagem em larga escala. De acordo com a UNESCO (1990, s/p),

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência 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.

O documento chama a atenção para a valorização do ambiente escolar, sendo este considerado um dos responsáveis pelas condições “materiais, físicas e emocionais essenciais para se aprender” (TORRES, 2001, p. 22). O documento destaca também a obrigação do Estado perante o oferecimento da educação fundamental com alcance para toda a população, envolvendo toda a sociedade: “organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos e famílias” (Ibidem, p. 22).

A Declaração deixa claro que a educação deve ser oferecida para crianças, jovens e adultos, porém, para Torres (2001), a educação de jovens e adultos “foi deixada de lado nas políticas educativas nacionais e internacionais”. Essa modalidade de educação acabou sendo reduzida à alfabetização de adultos e, mais tarde, a educação profissional, já por influência do Banco Mundial.

O texto da Declaração mostra uma visão ampliada da educação fundamental, adotada com o intuito de não reduzir a aprendizagem há apenas uma etapa da vida, nem a uma instituição específica, nem a um tipo engessado de conhecimentos, mas sim aumentar a percepção de que a educação deve ir desde o nascimento até a vida adulta, reconhecendo “a validade dos saberes tradicionais e o patrimônio cultural próprio de cada grupo social,” sendo ela “realizada dentro e fora do âmbito escolar [...], podendo recorrer as modalidades não-formais e informais como vias alternativas” (Ibidem, p. 22). A recomendação da ampliação da educação fundamental teve como consequência, no Brasil, o aumento do número de anos do ensino fundamental, como aconteceu com a Lei nº 10.172/2001 com a meta 2 do PNE, as quais se referem à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração,

fazendo com que a criança ingresse na escola com seis anos completos até o início do ano letivo.

No entanto, para Torres (2001), essa visão ampliada de educação ficou apenas no papel, já que “as políticas e reformas educativas continuaram sendo estabelecidas eminentemente como políticas e reformas escolares” (p. 35). A Declaração deixa claro o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, nesse sentido, apresenta como objetivo principal “oferecer oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990), para tanto, o indivíduo deve apreender “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (Idem), aferidos em avaliações que mostrem resultados efetivos de aprendizagem. Desse modo, a qualidade da educação é reduzida a um padrão mínimo, para Rabelo;

[...] a defesa dos chamados métodos ativos acaba por sobrepor os elementos didáticos relativos ao incentivo da atividade e da participação, sobre o conteúdo da aprendizagem. Dito de outro modo, o conhecimento de caráter necessariamente mais universal, a ser incorporado pelo aluno – idealmente de forma ativa e participativa, é bem verdade - com respeito às diversas dimensões da realidade física e social, ao lado das ferramentas da comunicação oral e escrita etc. subsume-se ao princípio do atendimento de interesses colocados no aqui e agora da sala de aulas (2009, p. 9).

As oportunidades ampliadas de educação e desenvolvimento proclamadas pela Declaração de Jomtien estão, assim, longe da valorização da apropriação do conhecimento sistemático e do desenvolvimento das capacidades do pensamento. Percebe-se um enxugamento dos conteúdos de ensino em defesa de “um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediatividade e do utilitarismo, temperados com abstrações mistificadoras, deslocados de suas determinações ontológicas” (Ibid, p. 10). Sendo assim, as concepções instrumentais educação e ensino se sobressaem em função das demandas do mercado.

Nessa mesma direção, expandir o enfoque da educação significa “ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (Ibid). Para alcançar tal enfoque, o documento destaca algumas medidas a serem tomadas: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças” (Ibid).

O quadro a seguir, elaborado por Torres (2001), demonstra claramente as reais opções tomadas pela UNESCO em relação às propostas inscritas na Declaração, deixando claro o que realmente resultou em termos de planejamento da educação:

Quadro nº 01 – Educação Para Todos

| Educação para todos | |
|--|---|
| Proposta | Resposta |
| Educação para todos | Educação para meninos e meninas (os mais pobres dentre os pobres) |
| Educação básica | Educação escolar (primária) |
| Universalizar a educação básica | Universalizar o acesso à educação primária |
| Necessidades básicas de aprendizagem | Necessidades mínimas de aprendizagem |
| Concentrar a atenção na aprendizagem | Melhorar e avaliar o rendimento escolar |
| Ampliar a visão da educação básica | Ampliar o tempo (número de anos) da escolaridade obrigatória |
| Educação básica como alicerce de aprendizagens posteriores | Educação básica como um fim em si mesma |
| Melhorar as condições de aprendizagem | Melhorar as condições internas da instituição escolar |
| Todos os países | Os países em desenvolvimento |
| Responsabilidade dos países (organismos governamentais e não-governamentais) e da comunidade internacional | Responsabilidade dos países |

Fonte: Torres (2001, p. 29)

O quadro elaborado por Torres (2001) mostra a distância existente entre as propostas esperadas para uma Educação para Todos e as respostas obtidas. Diante da pressão para mostrar resultados, a Educação para Todos voltou-se para uma perspectiva minimalista. Os motivos para tal perspectiva são voltados para a urgência em alcançar resultados, assim como a facilidade e a quantidade acima da qualidade. A autora afirma que, “a “visão ampliada” da educação básica e suas ambiciosas metas de uma educação de qualidade para todos, em muitos sentidos, “encolheu”” (TORRES, 2001, p. 29). As políticas e os programas voltadas para a Educação para Todos ao invés de se transformarem e sobressaírem, apenas se conservaram.

1.2 Educação para Todos - O compromisso de Dakar

Após dez anos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a Unesco motivou em todo o mundo a garantia do acesso à educação para todos. A fim de firmar compromisso formal dos países signatários da Conferência de Jomtien, foi realizado o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar em abril de 2000, fato importante na luta pela “universalização da educação básica”. Houve neste Fórum a avaliação dos progressos alcançados até então, baseando-se nas metas estabelecidas em Jomtien. Participaram desse evento 180 países membros da Unesco, dentre eles o Brasil.

No Brasil, a Declaração de Jomtien motivou um amplo debate entre o poder público e a sociedade civil para repensar a política educacional, o qual ampliou a conscientização quanto à importância da educação como direito de todos. O poder público assumiu, dessa forma, encarar a educação brasileira como um problema e “como um desafio de âmbito nacional”. O avanço quantitativo pode ser comprovado nos números oferecidos pelo próprio documento, no qual até o ano de 2000, 113 bilhões de crianças tiveram acesso ao ensino primário, mas 880 milhões de adultos ainda estavam analfabetos até esta data e foi notória a persistência da discriminação de gênero, algo bastante debatido em Jomtien. (TORRES, 2001).

O documento resultante do Fórum foi o Marco de Ação de Dakar e seu eixo central foi “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância” (Ibid, p. 11). Pode-se notar que houve uma ampliação dos propósitos da Conferência anterior. Ao mesmo tempo que reafirmou os termos da Declaração Mundial de Jomtien em torno da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, o Marco definiu os quatro pilares, sendo eles: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, depois reforçados pela Unesco, e traz novas metas a serem cumpridas até o ano de 2015, destacando-se, de acordo com a Unesco (2001, p. 8):

A Declaração estabeleceu seis metas:

Objetivo 1 – Expandir e melhorar os cuidados globais na primeira infância bem como a educação, especialmente para as crianças menos favorecidas e mais vulneráveis.

Objetivo 2 – Todas as crianças, particularmente as em situações mais desafiadoras e as que pertencem às minorias étnicas, têm acesso à educação primária gratuita, de qualidade e obrigatória até 2015.

Objetivo 3 – Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atingidas através do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de programas de aquisição de competências para a vida.

Objetivo 4 – Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização dos adultos até 2015, especialmente das mulheres, e acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.

Objetivo 5 – Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015, com ênfase especial em garantir que as mulheres tenham total e igual acesso à educação básica de boa qualidade e com aproveitamento.

Objetivo 6 – Melhorar todos os aspectos da qualidade de educação e garantir a sua excelência para que resultados de aprendizagem, reconhecidos e mensuráveis, sejam atingidos por todos, além da aquisição de competências essenciais para a vida.

O conceito de necessidades básicas de aprendizagem volta a aparecer e continua sendo “centrado nos conteúdos necessários à sobrevivência da população mais pobre, nos valores, nas competências e habilidades, nas relações interpessoais e autoestima” (SILVA, 2014, p. 92). Sobre isto, Torres reitera: “a noção de alfabetização continua limitada ao mínimo, a padrões de quantidade e qualidade que seriam não só inaceitáveis, mas inconcebíveis nos países industrializados” (Ibid, p. 41).

Quanto aos Estados, devem elaborar planos com ações que visem à redução da pobreza e firmarão “estratégias claras para superar problemas especiais daqueles que estão atualmente excluídos das oportunidades educacionais, com o compromisso claro com a educação de meninas e a equidade de gênero”. Observa-se que a elaboração desses planos ocorreu através de processos democráticos envolvendo parceria com “representantes do povo, líderes comunitários, pais, educandos, organizações não governamentais e a sociedade civil”, este último dando margem para a parceria com o setor privado (UNESCO, 2001, p. 9).

As metas deste documento possuem o objetivo de sanar as necessidades básicas da população, dentre elas “as necessidades da criança, envolvendo saúde, nutrição e higiene, bem como o desenvolvimento psicossocial” (Ibid, p.18). Percebe-se nesse trecho a educação voltada para o amparo da população mais carente e para o acolhimento social.

A utilização de outros meios para se obter a aprendizagem é destacado no seguinte trecho: “todas as crianças devem ter a possibilidade de realizar seu direito à educação de qualidade em escolas ou em programas alternativos, em todo e qualquer nível de educação considerado fundamental” (Ibid, p. 18).

A ênfase para a preparação para o trabalho também está destacada em uma das metas do documento: “a todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade [...]” (Ibidem, p. 19).

É recomendada a redução do número de adultos não alfabetizados, com a ampliação da oferta de alfabetização com abordagens formais, não formais e informais da aprendizagem, atendendo dessa forma a diversidade das necessidades dos adultos. Para tanto, “a educação de adultos e a educação permanente precisam ser bastante ampliadas, diversificadas e integradas à tendência dominante das estratégias de educação nacional e de redução da pobreza” (Ibid, p. 19).

Para o documento, a educação de qualidade é aquela que “satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida” (Ibid, p. 20). Sabe-se que apenas o alcance das necessidades básicas de aprendizagem não é suficiente para o desenvolvimento integral da criança, do jovem ou do adulto. Nas palavras de Torres (2001, p. 41), “o acesso a formas superiores de pensamento, à leitura por prazer, à arte ou às modernas tecnologias não fazem parte das necessidades básicas de aprendizagem e da oferta de educação básica das crianças pobres do mundo, urbanas e rurais”.

1.3 Educação, um tesouro a descobrir

O documento intitulado “Educação um tesouro a descobrir” refere-se ao relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para Todos, coordenada por Jaques Delors, para a UNESCO em 1998. De acordo com o relatório, a educação deve ser organizada em quatro princípios considerados pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. No documento há, também, algumas reflexões sobre o futuro da educação no século XXI.

O documento nos remete a uma educação ao longo de toda a vida, essa educação é baseada em uma “formação única para a noção de competência, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões” (SILVA, p. 369).

O documento explicita que as organizações tecnicistas exigem qualificações de um novo tipo, baseadas mais no comportamental do que no intelectual. Afirma ainda que, de certa forma, é uma oportunidade para os não diplomados ou com deficiências na formação intelectual. Para o documento, “a intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos” (UNESCO, 1998, p. 95).

Fica evidente que essa visão vem do mercado, da preparação para o trabalho, já que o mesmo exige além da técnica, um bom desempenho em trabalhos em grupos e convívio social. O documento registra, ainda:

A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (UNESCO, 1998, p. 12).

Para a Comissão, a educação está localizada no coração do desenvolvimento das pessoas e da comunidade e possui a missão de fazer aflorar nelas todos seus talentos e suas potencialidades. O alcance dessa missão tornará o mundo mais habitável e mais justo.

A educação deve estar relacionada com adaptações e alterações da vida profissional, pois ela deve ser levado como uma construção da pessoa humana “dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir”, levando cada um a ter consciência de si e do meio que está ao seu redor “e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (UNESCO, 1998, p. 18).

[...] a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos (UNESCO, 1998, p. 17).

A educação deve acontecer simultaneamente de uma forma universal e singular, prezando o desenvolvimento integral do indivíduo. Para tanto, de acordo com o documento, a educação é tida como um tesouro a descobrir, em que os quatro pilares - *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser* - devem fazer a ligação entre o universal e o singular, de modo a alcançar o desenvolvimento individual.

O aprender a conhecer visa não só a aquisição de conhecimento a partir de conteúdos, mas sim estimular o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir o mundo que está em sua volta “pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar” (Ibidem, p. 91). Valorizar a curiosidade e a autonomia estão em uma das prioridades pois, assim, crianças e jovens se tornarão pessoas com capacidade de estabelecer relações entre conteúdo aprendido e situação real. Conforme aponta o documento,

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual,

estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (Ibidem, p. 91).

Em relação aos adultos, o aprender a conhecer deve servir de estímulo para que possam procurar meios de estenderem seus estudos e sua profissionalização, aperfeiçoando dessa forma suas competências. Como o próprio documento afirma, o aprender a fazer está diretamente ligado à formação profissional. A partir da regular evolução do mundo do trabalho, o conceito de capacitação torna-se obsoleto, dessa forma, o termo capacitação dá lugar ao termo qualificação, que é o investimento na competência pessoal do trabalhador, para que ele possa ter as habilidades necessárias para acompanhar a demanda do mercado. Ainda para o documento,

[...] tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (Ibidem, p. 94).

Dessa forma, a educação atua para que o indivíduo tenha capacidade de enfrentar situações adversas em seu emprego e a trabalhar em equipe, ampliando seu espírito cooperativo e coletivo, assim como a facilidade em comunicar-se e resolver conflitos. De uma maneira geral, o aprender a fazer está baseado em técnicas a serem trabalhadas, ou seja, “o bom profissional não é mais aquele que a tempos atrás era suficiente saber “apertar o botão” tecnicamente, mas aquele que sabe o que faz, por que o faz, como o faz, quando o faz, para que e para quem o faz e, ainda, é ousado na criação de sua ação” (ZORZAN; ECCO, 2004, p.9).

O aprender a conviver, atualmente, é um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é um mundo violento e ensinar a não-violência na escola é uma forma de lutar contra conflitos. Para tanto, a educação deve utilizar de duas vias complementares, a descoberta do outro e a participação em projetos comuns. Aprender a conviver, de acordo com o documento, está baseado numa educação capaz de estimular a convivência entre os diferentes grupos e instruí-los a resolver seus problemas de forma pacífica, além do trabalho coletivo.

Segundo o documento,

quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças (UNESCO, 1998, p. 98).

Há um discurso velado por trás da afirmação do estímulo ao trabalho coletivo, de acordo com Silva (2001), este pilar da educação tem fundamento na concorrência e no sucesso individual. O discurso encoberto se pauta em “viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”. Entende-se assim que apesar das advertências dos problemas de um mundo competitivo, “admite a competição como necessária ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista e apresenta como uma missão da educação conciliar a tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades” (DELORS, 2001, *apud* SILVA, p. 374-375). O aprender a conviver pode ser considerado em parte contraditório visto que “ênfatizar que os sujeitos aprendam a viver juntos, quando se observa, no cotidiano, que tudo impulsiona à concretização da competição “selvagem”, própria do sistema capitalista” (ZORZAN; ECCO, 2004, p.11).

O aprender a ser está baseado na educação como desenvolvimento integral da pessoa, ou seja, em um sentido mais amplo, a educação deve contribuir para o desenvolvimento tanto pessoal como profissional. Sendo assim,

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (UNESCO, 1998, p. 99).

Neste sentido, a educação começa de dentro para fora, suas etapas correspondem ao amadurecimento do indivíduo e de sua personalidade. “Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa” (Ibidem, p. 101).

Percebe-se que, no Relatório Delors, a educação é prioridade, porém, não para garantir o desenvolvimento humano, mas sim o desenvolvimento econômico, passando este a ser mais importante que as políticas sociais. “Essa priorização torna se um agravante para países de terceiro e quarto mundo, pois enquanto a educação assume a função de qualificar o cidadão para o trabalho, o conhecimento torna-se dimensão secundária” (ZORZAN, ECCO, 2004, p. 6). Entende-se também que as políticas advindas de organismos como a Unesco e partilhada através de documentos como este, não priorizam a constituição de conhecimentos, mas sim a competição que alimenta o capitalismo.

1.4 Aprendizagem para Todos – Resumo Executivo

O Resumo Executivo do Banco Mundial intitulado, "Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial" (BANCO MUNDIAL, 2011), menciona em seu prefácio que o crescimento e a melhoria da educação são de suma importância para a adaptação ao período competitivo em que estão vivendo certos países de renda média, dentre eles o Brasil. Para suprir esta competitividade, aumenta a necessidade de formar força de trabalho mais capacitada e mais qualificada com a contribuição da tecnologia e meios de aprendizagem mais rápida. Entende-se, na visão do documento, como uma das finalidades da educação, o desenvolvimento de força de trabalho mais capacitada e o crescimento econômico. Nas palavras do documento: "[...] os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis" (Ibid, 2011).

O documento Aprendizagem para Todos afirma ter a intenção de garantir aos indivíduos a aquisição de conhecimento e habilidades que necessitam para terem vidas produtivas e conseguirem um bom emprego. Percebe-se que por trás deste discurso incentivador e otimista, há a intenção de formar para o trabalho. Em nenhum momento o documento cita a formação integral do homem, ou a construção democrática do conhecimento, ou o acesso à cultura, o documento fixa seu olhar em formar jovens com as competências necessárias para o mercado de trabalho.

Para o Banco Mundial:

Apesar de os países em desenvolvimento terem feito grandes avanços na última década em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de educação primária universal e igualdade de gênero, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito (2011, s/p).

Para sanar essa falha, o Banco Mundial tem como objetivo primordial a "Aprendizagem para Todos", a fim de se ter "a garantia de que todas as crianças e jovens [...] adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo" (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p). O documento esclarece que seu objetivo primordial não é apenas a escolaridade, mas também a aprendizagem, e que a educação seja oferecida dentro e fora da escola, no meio social, desde os pequenos no jardim de infância até os mais adultos no mercado de trabalho. O maior

objetivo então é alcançar a “Aprendizagem para todos promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas” (Ibidem, p. 1). Esta estratégia tem seu eixo principal a aprendizagem, pois de acordo com o documento:

O crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades (Ibid, p. 3).

O documento reproduz, ainda, uma pesquisa que demonstra que o nível de competência da força de trabalho está diretamente relacionado com o aumento das taxas de crescimento econômico. Ou seja, quanto maior o desempenho dos estudantes em relação às notas de matemática e leitura, maior é o crescimento anual da renda *per capita*. Pode-se acrescentar nos propósitos da nova estratégia uma ampliação no conceito de educação:

No nível dos países, o Grupo do Banco irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais. O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam (Ibidem, p. 5).

Tal conceito de sistema educacional, considerado no documento como “mais inclusivo”, permite ao Banco e aos países membros e parceiros a gozar de oportunidades e “eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido” (Ibid, p. 5). Neste sentido, sistema educacional, para o Banco, refere-se a escolas públicas, instituições de ensino superior e a todos os programas de formação que proveem serviços educacionais.

Para o documento, os sistemas educacionais devem estar reforçados por meio do alinhamento de sua direção, assim como das gestões escolares, professores e regras de financiamento e formas de incentivo, objetivando-se a aprendizagem para todos. De acordo com o Banco Mundial,

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (Ibidem, p. 6).

A implementação da nova estratégica exigirá uma concentração em três áreas: “geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas”.

Quadro nº 02 - Estratégias prioritária do grupo Banco Mundial
para a Educação 2020

| Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020 | | | |
|--|--|---|---|
| Missão do Banco na educação | Aprendizagem para todos | | |
| Direções estratégicas para alcançar resultados | Reforçar os sistemas educacionais | Construir uma base de conhecimento de grande qualidade | |
| Alavancas para a implementação | Conhecimento - Ferramentas de avaliação e comparação do sistema - Avaliação da aprendizagem - Avaliação e pesquisa sobre o impacto | Apoio Técnico e Financeiro - Apoio técnico para fortalecer o sistema - Financiamento orientado para os resultados - Abordagem multisetorial | Parcerias Estratégicas (Agências da ONU, comunidade de doadores, organizações da sociedade civil) |

Fonte: Banco Mundial (2011, p. 8).

Em relação às reformas e intervenções para criar conhecimento, o Banco fornecerá avaliação do sistema e ferramentas de comparação, avaliações de aprendizagem, soluções de problemas e aptidões para trabalhar em equipe, avaliações de impacto e debates que têm a finalidade de facilitar a aprendizagem dos países parceiros e organizações (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 8).

2. Documentos legais de orientação para a educação brasileira e documentos do Ministério da Educação

Conforme mencionado anteriormente, este estudo sobre finalidades educativas tem como delimitação o período de 1990-2015, tendo como referência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, de 1990, cuja repercussão quase imediata no Brasil se deu com a formulação, no Governo Itamar Franco, do Plano Decenal de Educação (1993-2003). A partir de um breve levantamento da legislação educacional e de documentos orientadores da política educacional brasileira desde a realização da Conferência, podem ser destacados entre os mais importantes: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1991-1995), Brasil: um Projeto de reconstrução Nacional (1991), Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), Emenda Constitucional nº 14/96 (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (1996), Lei 9424/96 de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (1996), Plano Nacional de Educação (2001-2010 e 2014-2024), Emenda Constitucional nº 53/2006 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (2006), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Portaria MEC nº 17/2007 do Programa Mais Educação, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), Emenda Constitucional 59/2009, dentre outros.

Como se pode observar, ao longo desses últimos 25 anos foram se sucedendo um número considerável de documentos legais, cuja natureza e conteúdo vinculam-se às orientações políticas de cada governo. Na impossibilidade de analisar cada um desses documentos, limitamo-nos a trazer para nossa análise documentos tidos como mais representativos das orientações de organismos internacionais, tal como sugerem estudiosos do tema de estudo, mantendo como critério de escolha o fato de estarem, ainda, em vigência. Por ordem cronológica, esses documentos são os seguintes:

- a) LDB nº 9396/96 (1996);
- b) Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007);
- c) Programa Mais Educação (2007);
- d) Plano Nacional de Educação (2014-2024) e
- e) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), segunda lei da educação brasileira, foi sancionada em 20/12/1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato, mesma data em que se revogou a primeira LDB. Aprovada num momento de transição significativo para a educação, a LDB foi aprovada e denominada Lei Darcy Ribeiro. Sua elaboração deu-se em dois momentos, conforme Carvalho: “um primeiro momento, caracterizado por amplos debates entre as partes (Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários etc.) e outro, atrelado à orientação da política educacional governamental e assumido pelo professor homenageado” (CARVALHO, 1998, p. 81).

Com a intenção de redirecionar a educação nacional, esta lei abarca vários processos formativos, refere-se à educação escolar desenvolvida em instituições próprias. A educação é compreendida como dever da família e do Estado e ligada ao mundo do trabalho e da prática social. É inspirada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. nº2).

Antes da sanção da atual lei, houve um amplo processo de discussão, negociação e sugestões em torno da LDB aconteceram diversos eventos por todo o país, tais como: grupos de trabalho, audiências públicas, seminários, encontros, todos estes com o intuito de democratizar a elaboração da lei (BRZEZINSKI, 2014).

Em Maio de 1993 foi aprovado o Projeto de Lei nº 1.258/88 (que futuramente daria lugar a LDB), que contemplava as discussões que ocorreram no país assim como propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dessa forma, o projeto fazia parte do processo democrático que ocorreu em torno da lei até aquele momento (BRZEZINSKI, 2014).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assume o poder e a LDB sofre um golpe regimental, de acordo com Zanetti (1997), isto se deu pela alegação por parte do Senador Darcy Ribeiro de inconstitucionalidade de alguns artigos do Projeto de Lei. Dessa forma, este senador retirou e acrescentou alguns artigos à lei, o que o levou a ter seu nome no subtítulo da referida lei (Ibid).

Assim, a luta pela construção de um projeto de lei construído democraticamente cai por terra, o que causou indignação e revolta por parte de alguns parlamentares e por parte do Fórum Nacional. Apesar disso, o projeto de lei volta à Câmara e sem nenhum veto

presidencial quando ao seu texto, houve a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Ibid).

A proposta inicial seria articular o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Fórum Nacional de Educação, com função avaliativa e propositiva para implementar a gestão da educação brasileira, porém, ficou definido que as decisões seriam centradas apenas no MEC. Assim, coube ao MEC o papel político-estratégico, aos estados e municípios o papel estratégico-gerencial e à escola o papel gerencial-operacional (Ibid).

A partir daí, o Banco Mundial passa a influenciar diretamente no setor educacional brasileiro, particularmente, em mudanças nas formas de gestão e na alocação dos recursos, “para ele, o maior problema do sistema de educação brasileiro são os altos índices de repetência e evasão causados pela sua baixa qualidade” (ZANETTI, 1997, p. 44).

O Banco Mundial propôs ações para solucionar os problemas do sistema educacional brasileiro:

a) providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino; b) melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, capacitando-o em sala e à distância - prevêem avaliar a eficácia desta capacitação considerando a mudança do comportamento dos professores em sala de aula; c) elevar a capacidade de gerenciamento setorial, fortalecendo os sistemas de avaliação e informação (ZANETTI, 1997, p. 44).

A partir daí, pode-se afirmar que as políticas neoliberais interferiram diretamente na elaboração desta lei abordando não só aspectos da política educacional mas, também, do trabalho pedagógico nas escolas e em salas de aula. O objetivo da lei é “a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente” (CARVALHO, 1998, p. 81).

A lei foi concebida num momento de profundas transformações da sociedade brasileira, o neoliberalismo se encontrava no auge e o capitalismo passou a ser o carro chefe das relações de produção. Nesse contexto, havia uma “disputa entre o público e o privado, tendo como foco conflitante a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos, e o ensino privado, administrado por empresários, que se pautam exclusivamente na lógica do lucro, transformando a educação em uma mercadoria” (SILVA, 2014, p. 109/110).

De certa forma, a LDB legalizou compromissos firmados com organismos internacionais, tal como apontado no inciso IV do artigo 9º, onde a lei afirma que cabe à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio,

que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1997), ao passo que suas orientações são voltadas a princípios neoliberais e sua concepção de educação é voltada para o trabalho, reconhecendo a importância apenas do alcance dos conteúdos mínimos e demonstrando um novo papel do Estado na educação, centrada na avaliação e com uma flexibilização no planejamento. Para Silva,

A flexibilidade e a autonomia resultaram no descolamento da responsabilidade pelo fracasso para o interior da escola e a manutenção da hegemonia da classe dirigente, sob outras formas de atuação. O controle é exercido pela União por meio da centralização da avaliação das instituições de ensino, do desempenho/produzitividade do docente e do rendimento do estudante na saída (as avaliações nacionais são realizadas ao final do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª ano do ensino médio) como novo método de controle. A centralidade da avaliação exigiu a organização de uma estrutura profissional e de recursos próprios, que contou (e ainda conta) com o financiamento do Banco Mundial (SILVA, 2014, p. 109/110).

Em seu artigo 9º, inciso VI, a lei afirma que “a União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”, o que demonstra a valorização em medir a educação por meio de avaliações alinhando-se, dessa forma, às políticas advindas do Banco Mundial. Para o Banco:

Ao investir em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências, o Banco estará a ajudar os países parceiros a responder às questões-chave que informam a reforma da educação: Quais são os pontos fortes do nosso sistema? E as suas fraquezas? Que intervenções se têm mostrado mais eficazes para a sua solução? Está a alcançar os grupos mais desfavorecidos? Quais são os papéis essenciais a serem desempenhados pelos sectores público e privado na prestação dos serviços? Estão as crianças e os jovens a adquirir os conhecimentos e competências de que necessitam? (BANCO MUNDIAL, 2011, p.6)

O artigo 22 estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esse artigo demonstra a influência de orientações de organismos internacionais na elaboração da LDB, pois sua redação pode ser comparada com o que diz em documentos elaborados pela Unesco e pelo Banco Mundial, tal qual como está destacado em um dos pilares da educação no documento Educação um tesouro a descobrir:

[...] aprender a fazer. Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o

trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos (UNESCO, 1998, p. 20).

Em termos gerais, percebe-se alguns avanços proferidos na LDB, tal como é explícito no inciso I do artigo 4^o: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;”, garantindo dessa forma a educação universal em todos os níveis de ensino. Tais avanços aparecem também no artigo 3^o, o qual, dentre os seus incisos, garante o acesso e a permanência na escola, valoriza o pluralismos de ideias, garante a gratuidade do ensino público e reconhece a diversidade étnica-racial.

2.2 Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em abril de 2007, após sua elaboração pelo Ministério da Educação sob comando do Ministro Fernando Haddad. Esse documento abriga diversos programas em desenvolvimento pelo MEC, principalmente o publicado pelo Decreto nº 6.094 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Com o propósito de melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica, “o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país” (SAVIANI, 2007, p.1232). Em outro texto, Saviani (2009) afirma que em sua constituição inicial havia no plano 29 ações, chegando em 2009 a ter 41 ações que foram implantadas no decorrer de seu processo de execução. “Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura” (p. 5). Segue o quadro demonstrativo elaborado a partir do livro de Saviani (2009, p. 6-13), onde retrata as ações destinadas a Educação Básica:

⁹ Inciso alterado pela Emenda Constitucional nº 59, que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, alterando dessa forma, também a redação da LDB.

Quadro nº 03 - Ações voltadas para a educação básica – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007

| Ações voltadas para a Educação Básica – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007 | |
|--|--|
| Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB | Aprovado em 2006, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliando o raio de ação em relação ao anterior. |
| Ações voltadas para a Educação Básica – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007 | |
| Índice de Desenvolvimento da Educação Básica | Foi criado a partir de estudo do Instituto Anísio Teixeira (INEP), para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, através de exames padronizados e indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar). |
| Ações dirigidas à questão docente – Piso do Magistério e Formação de professores | Tem o objetivo de aumentar gradativamente o salário dos professores de educação básica, por meio da lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, fixando o valor do piso em R\$ 950,00. Em relação a formação docente, o plano pretende oferecer curso de formação inicial por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a estimativa de alcançar aproximadamente dois milhões de professores. |

Fonte: Quadro elaborado a partir do livro de Saviani (2009, p 6-13)

Ainda de acordo com Saviani (2009), tais ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica, são representadas pelos seguintes programas:

Quadro nº 04 - Programas de apoio e ações voltadas para a Educação
Básica – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007

| Programas de apoio a ações voltadas para a Educação Básica – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007 | |
|--|--|
| Transporte escolar | Visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas. |
| Luz para todos | Propõe-se a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica |
| Saúde nas escolas | Com a colaboração do ministério da saúde, assegura atendimento básico a alunos e professores no interior das próprias escolas. |
| Guia das tecnologias educacionais | Qualifica propostas de melhorias dos métodos e práticas de ensino pelo recurso a técnicas, aparatos, ferramentas e utensílios tecnológicos. |
| Educacenso | Sistema de coleta de dados que pretende levantar dados de forma individualizada de estudantes, professores, turma e escola do país. |
| Programa Mais Educação | Propõe-se a ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, com a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. |
| Coleção Educadores | Pretende-se tornar possível em escolas e bibliotecas públicas uma coleção de sessenta volumes, reunindo autores clássicos da educação brasileiros e estrangeiros. |
| Inclusão digital | Distribuição de computadores às escolas de educação básica, com o objetivo de cobertura integral até 2010. |
| Conteúdos educacionais | Oferta de auxílio financeiro para a produção de conteúdos de ensino na forma digital para embasar professores de português, matemática, física, química e biologia. |

| Programas de apoio a ações voltadas para a Educação Básica – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007 | |
|--|--|
| Ação do Livre analfabetismo | Criação de um selo e dois certificados como forma de premiar os estados e municípios com bom desempenho na educação básica. |
| PDE Escola | Propõe-se a fortalecer a autonomia de gestão das escolas, envolvendo apoio técnico e financeiro às instituições de ensino para que elaborem seus próprios planos d gestão. |
| Provinha Brasil | Possui o intuito de avaliar o desempenho em leitura de crianças de 6 a 8 anos de idade, tendo como objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados. |
| Programa dinheiro direto nas escolas | Concederá a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB. |
| Gosto de ler | Programa que pretende por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, estimular o gosto pela leitura aos alunos do ensino fundamental. |
| Biblioteca na Escola | Pretende-se colocar nas bibliotecas de nível médio obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos, além de distribuir livros de literatura em escolas de educação infantil e livros didáticos também para estudantes da Educação de Jovens e Adultos. |

Fonte: Quadro elaborado a partir do livro de Saviani (2009, p 6-13)

De acordo com livro denominado “Livro sobre o PDE”, o Programa está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilidade social. (BRASIL – MEC, s/d.,p.11)

O PDE é caracterizado por uma visão sistêmica, ou seja, é colocado ordenadamente, possui o ponto de vista na qual a educação deve atender todo o território brasileiro, possuindo

cuidado e atenção para cada uma de suas partes, efetivando, dessa forma, o regime de colaboração. De acordo com Saviani (2009, p. 16),

[...] assim procedendo, o PDE articula o desenvolvimento da educação ao desenvolvimento econômico e social do país, superando a contraposição entre educação como bem de consumo e como fator de investimento. Para isso o PDE desenvolve mecanismos objetivos de avaliação que permitem assegurar, ao mesmo tempo, a responsabilização e a mobilização social em torno da busca da qualidade da educação básica.

Ainda de acordo com Saviani (2009), o livro retrata quatro aspectos em que se desdobra a Educação Básica: formação de professores e piso salarial nacional, destacando a UAB, o PIBID e a Nova Capes¹⁰; financiamento: salário educação e FUNDEB; avaliação e responsabilização: IDEB e o plano de metas: planejamento e gestão educacional.

Conforme já mencionado, o objetivo do PDE é elevar o nível da Educação Brasileira ao ponto de compará-la com a educação de países desenvolvidos. Para isso, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede o desempenho de escolas firmando um ranking entre elas de acordo com os critérios determinados, assim como municípios, estados e do país, definindo dessa forma, as políticas de investimentos de recursos para a Educação. De acordo com Silva (2014, p. 121),

[...] o IDEB foi criado como um instrumento para aferir a qualidade da educação básica em todo o país, monitorado em nível federal pelo MEC com base nos resultados das avaliações nacionais, utilizando também como critério de prioridade no atendimento aos municípios com indicadores com baixo desempenho.

O IDEB mede o desempenho dos alunos nas avaliações propostas, essas avaliações se apresentam como uma estratégia de regulação da educação, dessa forma, a escola passa a reproduzir, em números, as desigualdades sociais expressas nos desempenhos dos alunos, pois as provas requerem dos alunos um conhecimento pronto.

As avaliações em larga escala não medem, de fato, os conhecimentos adquiridos pelos alunos, uma vez que nem todas as crianças possuem as mesmas condições sociais de aprender, portanto, não há como a escola garantir a assimilação efetiva dos conteúdos por todos os alunos, já que cada um possui sua realidade. Freitas (2012) afirma que:

¹⁰ UAB: Universidade Aberta do Brasil, que oferta cursos de formação inicial e continuada para docentes da educação básica;

PIBID: Programa Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, destinado a alunos dos cursos de licenciatura e de pedagogia das universidades públicas para desenvolver projetos de educação nas escolas de rede pública de educação básica;

Nova Capes: Atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a tarefa de atuar na qualificação dos professores da educação básica, instituindo para isso, um sistema nacional de formação de professores (SAVIANI, 2009).

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, 7 mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro (FREITAS, 2012, p. 48).

O carro chefe do PDE é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, “cuja lógica se embasa numa espécie de “pedagogia de resultados”, no qual o governo cria instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que os processos se ajustem às necessidades das empresas” (SILVA, 2014, p. 117).

Segundo Saviani (2009), a lógica de mercado embutida nas ações do Compromisso Todos pela Educação, está materializado nas políticas educacionais por meio do PDE e são orientadas a partir das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”, na qual a escola é vista como uma empresa, os professores como prestadores de serviço e os alunos como clientes, transformando a educação, por sua vez, em um produto podendo ou não ser produzido com qualidade diversificada.

2.3 Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)

Em 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 25 de junho de 2014 a 24 de junho de 2024. O Plano foi aprovado pela presidente Dilma Rousseff e propõe grandes metas para a Educação. A lei mencionada possui 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias que deverão ser implementadas na educação brasileira.

De acordo com o Documento do PNE, as metas são propostas para enfrentar “as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania” (MEC 2014, p. 9). Não são deixados de lado os “princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (Ibidem).

Dentre as metas do PNE, destacam-se as relacionadas com a garantia do direito à educação básica com qualidade, sendo elas:

Meta 1: universalização da Educação Infantil até o ano de 2016;

Meta 2: universalização do Ensino Fundamental de nove anos e da garantia de que pelo menos 95% dos alunos conclua esta etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste plano;

Meta 3: universalização do atendimento escolar a toda a população de 15 a 17 anos até 2016 e elevar até o período de vigência deste plano a taxa líquida de matrículas no ensino médio;

Meta 5: alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental; Meta 6, trata-se do fornecimento da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas de modo que atenda pelo menos 25% dos alunos da educação básica;

Meta 7: incentivo à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e da aprendizagem, aumentando também os índices do Ideb para 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e de 5,2 no ensino médio;

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo até o final da vigência deste plano, assim como diminuir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;

Meta 10: oferecimento de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos de forma integrada à educação profissional;

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta de pelo menos 50% da expansão no segmento público.

Há um segundo grupo de metas relacionadas especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade:

Meta 4: universalização, para a população de quatro a 17 anos portadores de necessidades especiais, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino;

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo, 12 anos de estudos até o último ano de vigência deste plano.

No terceiro grupo de metas é ressaltada a valorização dos profissionais da educação. Tais metas são consideradas estratégicas, pois na medida em que estas forem cumpridas todas as outras serão atingidas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a política nacional de formação dos professores da educação, no prazo de um ano de vigência deste plano;

Meta16: formação, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste plano, garantindo também a formação continuada aos profissionais da educação básica, em sua área de atuação;

Meta 17: valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, equiparando seu rendimento médios aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE e por fim a Meta 18: assegura, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Em um quarto grupo de metas há a referência ao ensino superior, que usualmente é de responsabilidade da União e dos Estados. A importância do ensino superior é imensurável, pois nele são formados todos os profissionais que atuarão direta e indiretamente na educação básica. São elas:

Meta 12: elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando também a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público;

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo destes o mínimo de 35% doutores;

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e 25 mil doutores.

Entretanto, para se ter o alcance dessas metas, há questão do financiamento, justificando a elaboração da Meta 20 que trata do aumento do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país no quinto ano de vigência deste plano e no mínimo 10% do PIB ao final do decênio.

O PNE está presente em um grande desafio, o fortalecimento da gestão democrática, demonstrado na meta 19, que trata de assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

De acordo com Carpes (2016), “o documento mostra-se alinhado às lógicas neoliberais” (p. 13), isso foi constatado a partir da abertura do financiamento público designado às instituições privadas e também incentivo às parcerias público-privada. A autora reitera ainda:

Caracteriza-se como privatista pelo incentivo e oportunidades oferecidas às entidades privadas de serviço social, via atuação do terceiro setor. Como resultado dos processos de privatização da educação pública, tem-se uma educação atrelada à produção e à lógica do mercado. A educação, um direito constitucional, tem sido entendida como um negócio lucrativo. Esse crescente processo verificado nos últimos anos traz grandes preocupações aos defensores da escola pública (CARPES, 2016, p. 13).

A influência dos movimentos dos empresários na articulação do processo educacional brasileiro, floresce preocupações em relação a defesa pela educação pública. “No documento observa-se também, a utilização dos termos, apoiar, estimular, fomentar, em vez da utilização do termo garantir, podendo indicar estratégias utilizadas para isentar o Estado das suas responsabilidades ao adotar como princípio o Estado mínimo” (CARPES, 2016, p. 12).

2.4 Educação em tempo Integral – Programa Mais Educação

Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este programa é uma estratégia do Governo Federal para incentivar o aumento do tempo dos alunos na escola e a organização curricular, com vistas para uma Educação Integral. De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral,

[...] trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (MEC, 2014, p. 4).

O programa “Mais Educação” proporciona que os alunos possam ficar no mínimo sete horas diárias na escola, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (MEC, 2014).

O objetivo do Programa Mais Educação está em promover “por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens” (MEC, 2014, p. 5). O programa é liderado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹¹, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental. As seguintes orientações são previstas:

I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (MEC, 2014, p. 5).

As atividades dos macrocampos devem contemplar a situação e o contexto social dos sujeitos, além de ser trabalhadas de forma interdisciplinar. “É importante fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas” (Ibidem, p. 8).

Essas atividades devem estar interligadas as quatro áreas de conhecimento presentes no currículo da base nacional comum (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). De acordo com o manual operacional de educação integral, o aumento da permanência na escola na perspectiva da educação em tempo integral estende a formação do estudante e estimula o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico.

Contudo, há critérios para as escolas aderirem ao Programa Mais Educação, descrito no quadro a seguir. O quadro é um demonstrativo para as escolas urbanas e para as escolas do campo em 2014:

¹¹ Previsto no PDE em umas das ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica.

Quadro nº 05 - Critérios para seleção das unidades escolares

| Critérios para seleção das unidades escolares urbanas em 2014 | Critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2014 |
|---|--|
| Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; | Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; |
| Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; | Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; |
| Escolas localizadas em todos os municípios do País; | Municípios com 30% de população “rural”; |
| Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. | Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais; |
| | Municípios com escolas quilombolas e indígenas. |

Fonte: Quadro criado a partir do Manual Operacional de Educação Integral, p. 17

Como já foi dito, o Programa Mais Educação apoiou-se fortemente ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sendo este um dos mais importantes critérios para a escolha das escolas participantes, assim como as escolas que possuem estudantes participantes do Bolsa Família.

De acordo com o site Portal do MEC, as atividades do Programa tiveram início em 2008, com a participação de 1380 escolas, em 55 municípios e nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo dessa forma a 386 mil estudantes. Em 2009, a oferta foi ampliada para cinco mil escolas, 126 municípios de todos os estados e do Distrito Federal, atendendo a 1,5 milhões de estudantes. Em 2010, o programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos. Em 2011, a

amplitude do programa foi ainda maior, chegando a alcançar 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes.

2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica foram definidas a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. As Diretrizes são uma soma de princípios, fundamentos e procedimentos que delimitam e orientam a escola brasileira em relação à sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Em seu primeiro artigo a Resolução define:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 63).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 9º, inciso IV, ficou a carga de estabelecer “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;” (LDB, Art. nº9). Dessa forma, as diretrizes fazem parte das atribuições federais que são exercidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e respaldadas pela Lei 9394/96 e pela Lei nº 9.131/95, que o instituiu.

As Diretrizes Curriculares Nacionais possuem o intuito de diminuir ou eliminar a distância que existe entre as várias propostas pedagógicas e a sala de aula. Ainda de acordo com Resolução, são seus objetivos:

- I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos

diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 63).

As Diretrizes foram definidas a partir da necessidade da atualização das políticas educacionais que consolidam aos cidadãos brasileiros o direito à formação humana e profissional, assim como a vivência e a convivência em ambiente educativo. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica estabelecem bases nacionais comuns para os segmentos da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e as modalidades em que podem se apresentar. Sendo assim, “os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico” (Ibidem, p. 8).

O artigo 5º da Resolução afirma que a educação básica é um direito universal e é a base essencial para o exercício da cidadania plena. Em seguida, o artigo 6º afirma que “é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, o currículo é dividido em base nacional comum e uma parte diversificada. A base nacional comum é instituída pelo MEC e Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, já a parte diversificada deve ser construída por meio de diálogos entre as escolas e a sociedade no âmbito político, ambiental e cultural. Por sua vez, o artigo 14 da Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais, afirmando que:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 67).

Em relação à conquista da qualidade, que tem como centralidade o estudante e a aprendizagem, podemos citar o artigo 8º: “A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social

da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.” (Ibidem, p. 64). O alcance dessa qualidade está associado a ações planejadas coletivamente pelos sujeitos da escola.

O conceito de qualidade social no documento citado acima pode ser considerado equivocados, já que de acordo com Paro (2007) a qualidade social do ensino é aquela que se refere à formação da personalidade do indivíduo a partir da apropriação da cultura, proporcionando-lhe o bem-estar necessário para usufruir dos bens sociais e culturais que lhes são proporcionados através de uma sociedade democrática. Ou seja, apenas a inclusão e a permanência dos educandos na escola não são sinônimos de qualidade social.

A qualidade social na educação não se limita apenas a números, ranking e resultados estabelecidos por testes, nem tão pouco está voltada para o campo econômico. Em um relatório intitulado “Diversos caminhos para o Sucesso Educacional”, elaborado em 2008, o Banco Mundial afirma que “um dos critérios para a identificação dos municípios “bons” [...] foi feita com base nos resultados da Prova Brasil. A Prova Brasil estabelece um critério claro para definir educação de qualidade: domínio de conteúdos básicos em português e matemática” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 35).

Neste sentido, as políticas de avaliação da aprendizagem, são consideradas um artifício capaz de promover a qualidade, uma vez que deixa a cargo do Estado o controle dos resultados. As ações voltadas à qualidade através da produtividade e rendimento dos alunos em provas e testes incentivam tanto às escolas, os estudantes e os Estados à concorrência.

De acordo com a perspectiva mercadológica, que é a utilizada pelos organismos internacionais, que acabam influenciando as leis e normas brasileiras, “aprender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor” (SILVA, 2009, p. 219).

Quanto à organização da educação básica, a Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, afirma, em seu artigo 18º parágrafo primeiro que:

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam: I – a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhes são inerentes; II – a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos; III – a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com

a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto (Ibidem, p. 68,69).

As avaliações da aprendizagem são citadas na Resolução em seu artigo 47º, que afirma que essa avaliação “baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político” (Ibidem, p. 76).

A formação inicial e continuada de professores, de acordo com o artigo 78º da Resolução, “reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas” (ibidem, p. 78). Para tanto, devem se incluir nos currículos de formação de profissionais da educação a concepção de que a escola é um meio de promover a educação para a cidadania, de que a pesquisa, a análise e a aplicação de resultados de investigações da área educacional são importantes para o crescimento da escola, de que a participação na gestão é fundamental para as instituições de ensino e de que a gestão democrática deve ser a base de todo o trabalho coletivo ocorrido nas comunidades escolares, apesar de estas já estarem sendo corrompidas devido à implementação das Organizações Sociais na escola e também da militarização de escolas, particularmente em Goiás onde há 42 escolas estaduais já militarizadas.

CAPÍTULO IV

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, DIRETRIZES DA POLITICA EDUCACIONAL E QUALIDADE DE ENSINO

O presente capítulo formula uma visão de conjunto do tema abordado neste trabalho: a presença nos documentos das políticas educacionais brasileiras de orientações de organismos internacionais sobre finalidades educativas escolares e a repercussão dessas finalidades na qualidade de ensino. Tem-se como orientação geral para a redação deste capítulo o entendimento de que finalidades educativas, à medida que constituem proposições de natureza valorativa acerca do que se espera do sistema educacional, têm repercussão direta nos critérios de qualidade de ensino que, em última instância, incidem na orientação e operacionalização das práticas escolares.

1. O cotejamento entre orientações do BM/UNESCO e documentos da legislação e do Ministério da Educação

O quadro abaixo se refere ao cotejamento realizado entre os Documentos do Banco Mundial e UNESCO e documentos da legislação do Ministério da Educação, voltado para as finalidades e critérios da qualidade da Educação.

Quadro nº 06 – Finalidades e critérios de Qualidade da Educação

| FINALIDADES E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO | | | |
|--|--|--|---|
| Documentos do Banco Mundial e Unesco | Finalidades e Critérios de qualidade | Documentos do MEC | Finalidades e Critérios de qualidade |
| Declaração Mundial sobre Educação para Todos | A Declaração tem como um de seus objetivos “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem: Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 | O artigo 2º da lei deixa claro a finalidade da educação: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de |

| | | | |
|---|---|-------------------------------|---|
| | <p>satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998, s/p).</p> <p>Quanto a qualidade do ensino, a Declaração afirma: “Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1998, s/p).</p> | | <p>liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p).</p> <p>Quanto à qualidade de ensino, a lei afirma que o Estado possui o dever de oferecer uma educação pública mediante a garantia de: Art. 4º inciso IX “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).</p> |
| <p>Educação para Todos – O compromisso de Dakar</p> | <p>O documento reafirma que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 2000).</p> <p>Em um de seus objetivos, a declaração afirma que deseja “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência a todos, de forma a garantir a todos</p> | <p>Programa Mais Educação</p> | <p>No artigo 6º da portaria que institui o Programa Mais Educação, define que o programa “visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | <p>resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida” (UNESCO, 2000).</p> | | <p>socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens”. (BRASIL, 2007, s/p).</p> <p>No Manuel Operacional de Educação Básica, há a menção à qualidade: “Este compromisso significa a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2014, p.4).</p> |
| <p>Educação, um tesouro a descobrir</p> | <p>De acordo com o relatório a educação deve estar pautada em quatro princípios considerados os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (UNESCO, 1998).</p> <p>Em relação à qualidade de ensino, o documento afirma a necessidade de dar uma atenção particular à qualidade do ensino e incluir na educação situações de trabalho pode melhorar a qualidade da educação. (UNESCO, 1998, p. 127 e 228).</p> | <p>Plano de Desenvolvimento da Educação</p> | <p>Carro chefe do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tem como um de seus objetivos: “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007, art. 2º inciso I).</p> <p>Sobre a garantia da qualidade da educação, o plano afirma : Art. 3º A qualidade da</p> |

| | | | |
|--|--|----------------------------|---|
| | | | educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). |
| Aprendizagem para Todos – Resumo Executivo | <p>A finalidade educativa para o documento está voltada para a Aprendizagem para Todos, que “significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BANCO MUNDIA, 2011, s/p).</p> <p>O documento evidencia sua intenção em ter uma educação de qualidade: “[...]os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento económico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis.</p> | Plano Nacional de Educação | <p>O artigo 2º da lei que aprova o PNE (13.005/2014), afirma que uma das diretrizes do Plano é a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, inciso V).</p> <p>A meta 7 do Plano visa a qualidade, tem como objetivo: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis” (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p).</p> | | <p>aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb”.</p> |
| | | <p>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica</p> | <p>O relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais, afirma que a Educação Básica “deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior” (BRASIL, 2013, p. 20). Quanto aos critérios de qualidade, a resolução propõe o alcance de uma qualidade social.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>Seu artigo 8º afirma: “A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo” (BRASIL, 2010, s/p)</p> |
|--|--|--|---|

Fonte: Documentos do Banco Mundial, UNESCO e MEC.

O quadro nos revela o quanto as intenções dos documentos são semelhantes. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, formação para o trabalho, garantia dos padrões mínimos de qualidade, educação como acolhimentos social e aferição da qualidade do ensino através de testes e provas são critérios presentes em praticamente todos os documentos.

Ambos os documentos evidenciam que a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, no desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nos dois documentos a educação é a solução para os problemas sociais e econômicos dentro dos critérios da globalização. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem proporciona aos indivíduos habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

A política de avaliação é ressaltada nos documentos, ela é considerada um artifício capaz de fomentar a qualidade no ensino, pois, possibilita o controle público dos resultados. Voltado para um enfoque econômico-social e para o meio empresarial, a qualidade da

educação significa preparar o indivíduo para adequar-se ao mercado de trabalho, para a competitividade e produtividade, o que nos leva a associar a escola com o sistema produtivo.

1.1 Finalidades e objetivos da educação em documentos do Banco Mundial e Unesco

Em análise realizada em documentos do Banco Mundial e nas declarações de conferências mundiais, especialmente a realizada na Tailândia, extraíram-se algumas finalidades e objetivos centrais para a educação básica, dentre elas: a) a educação para o desenvolvimento humano e redução da pobreza; b) a educação para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem; c) educação como preparação para o mercado de trabalho e d) educação voltada para a socialização (LIBÂNEO, 2016). Os comentários a seguir referem-se a elementos de nossa pesquisa que reiteram as finalidades apontadas.

a) a educação para o desenvolvimento humano e redução da pobreza

No documento do Banco Mundial denominado “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, é destacado como uma das estratégias para o alcance da aprendizagem para todos a centralidade “na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

É notório o foco na redução da pobreza e na aquisição de conhecimento para além da escola. Segundo o documento, os indivíduos podem aprender dentro e fora da escola e todos esse conhecimento deve resultar em um lugar no mercado de trabalho, o que retrata a influência neoliberal baseada na competitividade e no poder do mercado. Ainda segundo o documento, “no nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades” (Ibidem). Observa-se que, nesse ponto, o documento desmerece a aquisição de conhecimentos científicos demonstradas por meio de certificação, valorizando a aquisição de habilidades para inserção imediata para o mercado de trabalho.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, podemos verificar que o desenvolvimento humano encontra-se em destaque, em que o bem estar de todos deve estar em primeiro lugar, resguardando a população da marginalidade e da pobreza. Nesse sentido, a Declaração destaca uma das finalidades da educação:

[a] educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1998, s/p).

O desenvolvimento humano nesse sentido, se refere ao estímulo da produtividade do indivíduo, a qual contribui para o desenvolvimento econômico e social e realiza o propósito do capital. Os objetivos de desenvolvimento humano e de alívio da pobreza limitam a escola a um papel assistencialista em relação à concepção de educação, e esses objetivos se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem.

No documento “Educação um tesouro a descobrir” o desenvolvimento humano também é destacado:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (UNESCO, 1998, p. 11).

O alívio à pobreza também está relacionado ao desenvolvimento humano neste documento. Leher (1998) explica que esta finalidade educativa é a base dos documentos do Banco Mundial. O autor afirma:

O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (LEHER, 1998, p. 9).

O desenvolvimento social, para o documento “Educação um tesouro a descobrir”, está relacionado com a preparação para a vida e para o manejo com as tecnologias, dessa forma, o ensino formal deve ter o papel, junto aos alunos, de formação de caráter e instrumentos que os habilitem a dominar as tecnologias e o adentrar no mercado de trabalho, assim como enfrentar os conflitos e a violência.

Nesse documento há princípios gerais que norteiam a educação, no princípio de *aprender a ser* está a visão de um novo homem, sendo embutido discursos de autoajuda, para este princípio a educação deve contribuir para o desenvolvimento total do indivíduo. Este princípio está ligado à ideia do novo, um novo modo de compreender a educação, “na urgência em formar um novo homem focado no desenvolvimento de uma educação permanente” (TURMINA, 2014, p. 178). Trata-se de uma educação global e permanente para formar esse homem completo, um novo tipo de educação a qual deixa uma marca de individualismo e flexibilidade, “cuja reforma educacional poderia corrigir a fragilidade de determinadas formas de instrução, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição de conhecimentos” (FAURE, 1972, apud, TURMINA, 2014, p. 178).

Nesse sentido, na propagação dos princípios para a formação deste novo homem está enraizada a ideia do discurso da autoajuda, “cuja ação pedagógica dá-se fora e dentro do âmbito escolar ao difundir a necessidade de incorporar novos hábitos e atitudes, comportamentos que repercutirão nas relações de trabalho” (TURMINA, 2014, p. 175). O “trabalhar” ora referido é um novo tipo que possui capacidades de desenvolver novos valores, que é condição fundamental para a inserção e permanência no mercado de trabalho. Para Turmina (2014, p. 175),

os discursos tanto de autoajuda como os da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) evidenciam os atributos e características esperados de um novo trabalhador coincidindo com os comportamentos e “jeitos de ser” apregoados na literatura de autoajuda na atualidade. [...] Universaliza-se um novo “jeito de ser” no trabalho, permeado por elementos ideológicos voltados a legitimar uma nova concepção de homem e trabalho.

Dessa forma, uma nova cultura é fortalecida embasada em valores empresariais que são voltados para a lógica do mercado, influenciados pelo neoliberalismo cujos alguns de seus princípios são o individualismo e a competitividade, propondo dessa forma “a construção de uma nova matriz explicativa das relações sociais, redefinindo os modos de pensar a sociedade e nela viver” (RUMMERT, 2000 *apud* TURMINA, 2014, p. 176).

Sendo assim, o documento “Um tesouro a descobrir” em seu princípio aprender a ser, busca atribuir uma nova finalidade para a educação, associada à necessidade de mudança, conforme é possível verificar no seguinte trecho.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma

das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 1998, p. 102).

Segundo o documento, a educação tem o papel de inserir as minorias na sociedade e, para isso, está a formação para o desenvolvimento humano, no qual os sujeitos aprimoram suas capacidades de autonomia e responsabilidade pessoal. Nesta visão, a educação deve preparar os indivíduos para a vida, estabelecendo e aprimorando suas potencialidades, levando ao fortalecimento de suas capacidades de inserção na sociedade e no trabalho.

A educação para a formação do desenvolvimento humano está em umas das prioridades do documento, o seu maior anseio está em constituir uma cidadania consciente e ativa, que possa atuar plenamente no âmbito de uma sociedade democrática. Para tanto, temos:

[...] a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social (UNESCO, 1998, p. 51).

Dessa forma, o desenvolvimento humano, tomado como uma das finalidades da educação, está diretamente relacionado com a aquisição de valores comuns para a socialização voltados para a construção de um projeto comum de sociedade. O documento ainda retrata que a educação deve abarcar a aquisição de valores e de conhecimento e aprendizagem, as quais devem levar para a participação na vida pública e na construção de uma sociedade civil ativa.

Em se tratando das políticas do MEC, podemos observar que no documento sobre Educação Integral, a finalidade do desenvolvimento humano e sua relação com a redução da pobreza aparece de forma sutil. O documento afirma que a formação do estudante deve ser feita para além da escola, com a participação da família e da comunidade, sendo esta uma maneira de justificar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular.

O desenvolvimento social ora citado está relacionado com a participação do indivíduo numa sociedade democrática, na qual ele tenha o direito à liberdade, à vida, à saúde, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar, sendo estas condições primordiais para o alcance de seu desenvolvimento.

A educação integral é considerada um “meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana” (MEC, 2009, p. 18), os

quais usufruam da condição de sujeito de direitos e tenham garantido seu desenvolvimento integral: “no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional” (MEC, 2009, p. 18).

Este desenvolvimento integral nos remete ao princípio do “aprender a ser”, citado no documento “Educação um tesouro a descobrir”, o qual se afirma a necessidade de conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos. A preparação para o trabalho também é citada como uma forma de desenvolvimento social, o documento considera que “a preparação fomentada na escola deveria formar não apenas para um ofício, mas também para a adaptação dos jovens a trabalhos diferentes, de acordo com a evolução das formas de produção, inclusive facilitando processos de reconversão profissional” (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 406).

Para o documento da UNESCO, o olhar deve ser voltado ao econômico e ao desenvolvimento social: “a partir de agora dá-se mais importância ao crescimento econômico (isto é, à ciência e à tecnologia) e insiste-se mais no desenvolvimento humano ou social, inspirando-se em valores humanistas seculares” (UNESCO, 1998, p. 253).

Dessa forma, podemos afirmar que o que está por trás da Educação Integral é o desenvolvimento econômico, os alunos permanecerão mais tempo na escola para suprir suas necessidades básicas de aprendizagem e para a socialização preparando-se, assim, para domínio de ofícios e adentrar no mercado de trabalho. Sendo assim, a Educação Integral é “uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo” (MEC, 2009, p. 19).

Neste sentido, a construção da cidadania está relacionado ao mundo do trabalho, a Educação Integral tem com um de seus objetivos conduzir ao pleno desenvolvimento do indivíduo, focando no alcance da cidadania e possibilitando a preparação para o mercado de trabalho, sendo estas condições para a formação integral do homem.

b) a educação para o atendimento da necessidades básicas de aprendizagem;

A educação para o atendimento da necessidades básicas de aprendizagem é o mote central da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, mais conhecida como “Declaração de Jomtien”. Em seu preâmbulo, o documento reconhece a pobreza e a falta de escolaridade de milhões de pessoas e assume que a educação é um direito fundamental de todos e que ela contribui para um mundo melhor favorecendo o progresso social, econômico e

cultural e o desenvolvimento de conhecimentos. Reconhece, também, que a educação é fundamental para o alcance de níveis superiores de ensino e para a formação científica e tecnológica atingindo dessa forma níveis superiores de ensino e para a formação científica e tecnológica alcançando o desenvolvimento da autonomia.

No artigo 1, intitulado “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, encontramos a seguinte declaração:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades 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. 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, 1998, p. s/p).

Dessa forma, os métodos e os conteúdos de educação devem estar baseados em suprir as necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos, fazendo com que estes sejam capazes que enfrentar alguns de seus problemas imediatos como: diminuição da pobreza, aumento da produtividade, proteção ao meio ambiente e a melhoria das condições de vida. Sendo assim, os indivíduos alcançam a capacidade de assumirem seus papéis na construção de uma sociedade mais democrática.

Na visão de Torres (2001), a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem é um compromisso pequeno que visa apenas garantir à população alguns conhecimentos primários que lhes permitem apenas enfrentar problemas corriqueiros da vida, alcançando apenas o imediato.

Quanto à universalização do acesso à educação básica, Torres (2001, p. 27) afirma que “pode levar a colocar desenfreadamente meninos e meninas na escola, repetindo a história da qualidade sem qualidade, da matrícula sem retenção, do ensino sem aprendizagem”. Em relação ao termo educação para todos, a autora afirma se tratar de um termo de “ordem demagógica [...] como um convite a se inflar artificialmente as estatísticas, com o objetivo de mostrar metas cumpridas no prazo estipulado” (TORRES, 2001, p. 28). Então, podemos afirmar que a Declaração procura realmente sanar as necessidades básicas de aprendizagem, oferecendo uma escola baseada no alcance de metas e voltada para o mercado.

Outro ponto que podemos destacar é o da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que, ainda na visão da autora, “são entendidas por muitos como um pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas”. Dessa forma, a educação escolar passa a ser vista como quem oferece “conteúdos mínimos” ou “padrões mínimos” e até mesmo como um “kit de aprendizagem” que possui um grupo de habilidades para a vida e sobrevivência, sendo elas: “leitura, escrita e cálculo, noções básicas de higiene e saúde, prevenção de AIDS, técnicas de negociação de conflito, desenvolvimento da autoestima, etc.”, todas estas necessárias para o desenvolvimento dos menos favorecidos (Ibidem, p. 40).

O significado de aprendizagem é destacado no artigo 4 da declaração, o qual afirma que alcançar a aprendizagem é aprender conhecimentos úteis e habilidades para a vida, os quais devem ser medidos através do alcance de resultados efetivos de aprendizagem. O artigo intitulado “Concentrar a atenção na aprendizagem” afirma:

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 conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência 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, 1998, s/p).

Dessa forma, a aprendizagem passa a ser identificada como rendimento escolar, sendo mais focada em resultados do que nos processos. Porém, essas avaliações não mostram uma melhoria na aprendizagem, na maioria das vezes os governos não usam os resultados como matéria-prima para criar políticas e meios para a efetiva melhoria do ensino e da aprendizagem. Os resultados servem apenas para criar uma competitividade entre as instituições, já que os mesmos são públicos, o que se percebe é que os governos pretendem que a melhoria da aprendizagem ocorra a partir desta competitividade e comparação existente entre as instituições escolares.

A Declaração de Dakar reafirma o compromisso estabelecido em Jomtien e também possui como uma de suas finalidades para a educação, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Reafirmando a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (UNESCO, 2001, p. 8).

Portanto, essa retomada do compromisso estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, torna claro o fracasso integral ou parcial do atendimento das metas e objetivos determinados no documento.

A melhoria da qualidade da educação está inserida no atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, necessidades estas que são restritas a habilidades úteis para a sobrevivência e para a vida. O atendimento às necessidades básicas de aprendizagem passou a ser reinterpretado como “conteúdos mínimos” ou “padrões mínimos”, considerados para Torres (2001, p. 40), “como um kit de aprendizagem contendo em um conjunto de “habilidades para vida” (*life skills*) – inclusive batizadas em alguns casos de “habilidades para sobrevivência” (*survival skills*)”.

O documento afirma que se deve levar em conta as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos, não sendo a educação apenas primária, mas também aquela que capacita para a vida, conforme podemos conferir.

A Educação para Todos deve abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-primária, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida. Utilizando tanto abordagens formais quanto informais, ela deve levar em conta as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos, entre elas as crianças que trabalham, lavradores e nômades que vivem no campo, e as minorias étnicas e linguísticas, as crianças, os jovens, os adultos atingidos por conflitos, pelo HIV/AIDS, pela fome e pela deficiência de saúde, e aqueles com necessidades especiais de aprendizagem (UNESCO, 2001, p. 16).

Confirmando a finalidade da educação que consiste em atender as necessidades básicas de aprendizagem reduzindo a pobreza, a Declaração de Dakar afirma em seu objetivo 6, que pretende “Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática (numeração) e habilidades essenciais para a vida” (UNESCO, 2001, p. 9). Trata-se de definir níveis de competências de acordo com padrões mínimos de qualidade medidos pelas avaliações de desempenho, essas avaliações levam ao uso de um currículo instrumental, dessa forma, a

definição de aprendizagem fica baseada na obtenção de resultados e os sistemas de avaliação em larga escala se fortificam ainda mais.

c) educação como preparação para o mercado de trabalho

Como destacado, o Banco Mundial recomenda especialmente como estratégia do desenvolvimento a educação voltadas para o mercado de trabalho. O documento “Aprendizagem para Todos” deixa evidente a intenção da formação para o trabalho, o qual destaca que: “Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis” (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p). Nesse documento, a educação é uma questão financeira que precisa ter retorno, [...] “para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade” (Ibidem, p. 4). Dessa forma a ênfase no mercado de trabalho fica evidente, a educação deve garantir habilidades e competências suficientes para a obtenção de um emprego.

Portanto, a escola e o mercado de trabalho encontram-se entrelaçados, a escola é baseada em conteúdos mínimos necessários para o trabalho e aquisição de emprego. A aprendizagem visa à obtenção de conhecimentos úteis e habilidades para a sobrevivência, descaracterizando o seu significado e suprimindo seu verdadeiro objetivo de desenvolver as capacidades intelectuais e formar a personalidade integral do indivíduo. Na visão dos organismos internacionais, a educação é baseada em resultados voltados para o mercado de trabalho, e não para a formação científica e cultural

No documento “Educação um tesouro a descobrir” (1998), destaca-se entre os quatro pilares da educação, o *aprender a fazer*, que está diretamente relacionado com a preparação para o trabalho e o *aprender a viver juntos* que se relaciona com a socialização, que é outras das finalidades educativas.

d) educação voltada para a socialização

Um dos pilares da educação destacados no Documento “Educação um Tesouro a descobrir” está o *aprender a viver juntos*, que está voltado para a socialização visando à contenção de conflitos. O documento destaca o mundo competitivo em que vivemos, principalmente entre as economias dos países, o que resulta numa guerra econômica e em tensões entre os grupos mais e menos favorecidos, dividindo dessa forma as nações do mundo

e criando rivalidades. O princípio *aprender a viver juntos* surge como estratégia de conter esses problemas e mostrar que a “educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (UNESCO, 1998, p. 97). O objetivo de conter conflitos e suscitar a empatia na escola evidencia-se no trecho a seguir.

Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos (UNESCO, 1998, p. 98).

Neste sentido, a escola passa a ser um local para a convivência e integração social. A socialização instigaria os jovens a conhecerem novas culturas e a compreenderem o lugar do outro na sociedade, evitando, dessa forma, a incompreensão e a intolerância em relação às diferenças. Para os organismos internacionais, educar para a socialização é a melhor forma para se conter conflitos e manter a população dentro dos padrões estipulados.

No documento “O marco de ações de Dakar” (2001) também é possível destacar a importância da convivência social. Em um de seus compromissos consta: [...] “satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos” (UNESCO, 2000 s/p).

O papel socializador da escola encontra-se destacado em documentos do MEC. Comentando o documento de diretrizes para o Programa Mais Educação, escreve Libâneo: “[...] a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). A escola passa a ter um papel de formar para a cidadania focando na solidariedade em relação às diferenças e na diversidade social e cultural.

1.2 Finalidades e objetivos da educação em documentos do Ministérios da Educação

No relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, há definições de como deve se constituir a Educação Básica e quais são as finalidades das etapas que dela fazem parte. Nas palavras do documento, a Educação Básica deve se formar “em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao

adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 2013, p. 20). Assim, sua finalidade além de ser a formação para o exercício da cidadania, ainda está em alcançar “os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior” (Id. Ibid).

O foco na formação necessário para o mercado de trabalho privilegia critérios econômicos voltados para características formativas, assumindo uma posição compatível com as propostas por Organismos Internacionais, dentre eles, o Banco Mundial, para esses organismos a maior preocupação está em ampliar “a eficiência dos sistemas educacionais, partindo de critérios econômicos e da introdução da cultura empresarial, baseada em princípios derivados do funcionamento do mercado e da organização do trabalho e centrada na avaliação do desempenho, medido em termos do alcance de metas preestabelecidas” (SANTOS, 2010, p. 841).

Segundo Santos (2010), “o objetivo central posto para a educação é de que esta possa atender às demandas oriundas do mercado de trabalho, aumentando a competitividade da mão de obra do país” (p. 841). A partir desta concepção podemos afirmar que há um discurso velado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que mostra que uma das finalidades educativas está voltada para a formação para o trabalho, ou seja, formar mão-de-obra para atender as demandas capitalistas. O artigo 26 inciso II, a resolução prevê como umas das finalidades da Educação Básica: “a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2013, p. 71).

Sobre as etapas da Educação Básica, o artigo 19 da resolução afirma que: “cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: *cuidar* e *educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional” (BRASIL, 2013, p. 69). O termo *cuidar*, neste trecho, nos remete à educação voltada para o acolhimento social, “cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em contraponto à escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino” (LIBÂNEO, 2010, p. 3).

A escola voltada para a sociabilidade não é baseada no conhecimento, ou no domínio dos conteúdos ou na formação das capacidades cognitivas, é uma escola que dá valor às relações humanas e suas formas de organização, que predominam a integração social, bem como o convívio com as diferenças e a partilha de culturas (LIBÂNEO, 2010).

As metas do Plano Nacional de Educação demonstram a tendência neoliberal e a influência dos organismos internacionais. Em suas estratégias, tais tendências vêm à tona. A meta 10, por exemplo, propõe a oferta de no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional. Sua estratégia de número 10.8 visa o fomento da oferta pública para trabalhadores de forma articulada à educação de jovens e adultos “em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade” (BRASIL, 2014, s/p).

Nessa estratégia percebe-se um discurso contraditório, pois a estratégia afirma a oferta pública para a formação, porém, tal oferta se dá através da colaboração e apoio de entidades privadas de formação profissional, esta parceria com entidades privadas reforça a tendência à privatização da educação ofertada, dessa forma, o Estado tira de si a responsabilidade quanto a esta modalidade educativa. Araújo (2011) afirma que estas instituições buscam a formação “[...] para o mercado de trabalho e para a valorização do capital, é antagônico aos processos de valorização humana” (p.9). O autor reitera:

[...] não se trata, portanto, de uma formação capaz de promover qualificações amplas e duradouras entre os trabalhadores, pelo contrário, o ideário consiste em continuar perpetuando a divisão social e técnica do trabalho, essencial para própria sobrevivência do capital, capaz de garantir uma mão de obra sempre disponível para os desígnios do capitalismo (ARAÚJO, 2011, p. 11).

Novamente, é notório a educação voltada para o mercado de trabalho. A intenção de formar cidadãos aptos para o trabalho leva a uma educação desqualificada, promovendo apenas aprendizagens através de conteúdos mínimos que não levam ao pensamento crítico e que são capazes de disseminar os ideais capitalistas.

A meta sete, do Plano Nacional de Educação, tem por objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014, s/p). Na estratégia 7.7 podemos perceber claramente, a intenção de mensurar a qualidade da educação através dos resultados das avaliações sistêmicas, realizadas nas escolas de ensino básico. Tal intenção nos remete à finalidade da educação voltada ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, na qual o rendimento escolar é focado nos resultados e não nos processos. A referida estratégia pretende:

Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao

sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas (BRASIL, 2014, s/p).

Nessas avaliações de resultados, podemos perceber o predomínio da meritocracia e da valorização do pessoal, nas quais se valorizam as performances individuais e a competitividade entre as escolas, opondo-se à valorização do coletivo e a convivência solidária entre as instituições de ensino.

Nesse sentido, para Assis (2016) afirma que:

Nesse sentido, ao vincular o acompanhamento e a promoção da qualidade da educação no Brasil aos indicadores de desempenho dos estudantes mensurados pelo Ideb, o PNE reforçou uma política de matriz neoliberal, que promove a classificação e o ranking das escolas, desresponsabiliza os governos quanto ao seu protagonismo no investimento de esforços para a solução dos problemas detectados e induziu os profissionais da educação a uma atitude de permanente alerta quanto aos resultados do índice (p. 6).

A eficácia alcançada nos exames em larga escola como indutores da melhoria do desempenho dos estudantes, é questionada. Pesquisadores (Freitas, 2007, 2011; Coelho, 2008, dentre outros) já revelaram que tais exames expressam a incapacidade de provocar mudanças qualitativas no desempenho dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, como já vimos em tópico anterior, foi sancionada no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Como sabemos, este governo abriu as portas para as intervenções neoliberais na educação, a sanção da LDB pode ser considerada como um evento de abertura para estas intervenções. Para Saviani, a LDB de 1996 possui uma ideologia liberal que cumpre interesses da elite:

[...] os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. [...] dado um texto de LDB, os objetivos proclamados fluirão diretamente dos que consubstanciam as diretrizes [...] já a identificação dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos às bases [...] Ora, a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. (SAVIANI, 1997, p.190 e 191).

O 2º parágrafo do artigo 1 da lei, afirma que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). O artigo 3 estabelece os princípios da efetivação do ensino, dentre seus incisos destaca-se o inciso XI, o qual aponta a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Ibid). Em seus incisos não há a

efetivação da educação escolar pública, mediante a garantia de conhecimento integral, com desenvolvimentos cognitivo, afetivo e moral, voltados para a emancipação humana. Novamente, podemos perceber a finalidade para a preparação para o mercado de trabalho.

A escola deve ser um espaço de socialização, encontro e partilha entre as pessoas, nela deve ser acolhida as diferenças e as inclinações pessoais de cada indivíduo, porém, o foco não deve ser apenas nesses quesitos, a escola para a democracia e para a emancipação humana deve ser baseada na aquisição dos conhecimentos que levem ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e que o este ensino seja levado a todos que tiverem competências físicas e intelectuais. “[...] Sendo assim, a tarefa das escolas fica muito clara, que é assegurar as condições para que a aprendizagem escolar se torne mais eficaz, mais sólida, mais consolidada, enquanto ferramenta para as pessoas lidarem com a vida” (LIBÂNEO, 1998, p. 19).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE é um plano executivo, pois possui várias ações voltadas para a educação, o plano encontra-se em aberto, pois novas ações podem ser acrescentadas. O PDE é visto como a salvação da educação, o governo tem afirmado que, quem aderir às diretrizes propostas alcançara a melhoria da qualidade da educação. Para Fonseca, o PDE: [...] foi “‘vendido’ ao sistema como um produto capaz de sanar todos os males crônicos da escola. Ignorou-se a sua história e identidades próprias, ao adotar um modelo homogêneo de planejamento para distintas realidades regionais e locais” (FONSECA, 2009, p. 281).

Educadores e pesquisadores travam, há longa data, a luta para uma melhoria da qualidade do ensino público, porém possuíram papéis secundários na elaboração do Plano. Os empresários foram os protagonistas na estruturação do PDE, uma vez que “o MEC incorporou metas do organismo Todos Pela Educação (TPE) e aquelas oriunda do fórum popular dos educadores foram adiadas para 2022 e até reduzidas, como foi o caso do orçamento educacional” (SOLANO, 2010, p.8). Para Martins (2009):

(...) é possível afirmar que o TPE se materializa como organismo com as estratégias da classe empresarial no campo da educação, lutando para firmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. Sua inserção na sociedade civil, embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial. (MARTINS, 2009, p.37).

Assim, fica claro que o PDE explicita as estratégias empresariais para a educação. A lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação, “pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo equipa-se com instrumentos de

avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2009, p. 45).

Saviani (2009) reitera que, é uma lógica de mercado, que se pauta pela pedagogia das competências e da qualidade total da educação. “Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável” (p. 45).

As ações do PDE visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação Brasileira. Dentre as ações, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB possui destaque, pois se trata da ação voltada à qualidade da educação. Como já dito anteriormente, o IDEB avalia as condições em que se encontra o ensino, através de provas que medem o desempenho dos alunos. Com a concentração da eficácia voltada às avaliações, é nos permitido pensar que o interesse maior não seria apenas a melhoria da qualidade educacional, mas também, alcançar números e posições, o que cria uma espécie de rankings entre os alunos e a escolas.

Percebe-se então, a intenção de educar para as provas, nesse sentido, as avaliações são vistas como meros instrumentos de promoção e um meio de aferir quantitativamente a qualidade da educação.

2. Finalidades educativas escolares e qualidade de ensino

Como mencionado anteriormente, a partir dos anos 1990, ocorreram transformações nos sistemas educacionais de diversos países da Europa, a África e das Américas, transformações estas influenciadas pelos fenômenos de massificação, globalização e a internacionalização da economia com reflexos na política, como também pela ressonância das tecnologias da informação e comunicação, da prevalência de metas econômicas sobre as educacionais, da abordagem de competências e habilidades e da busca de resultados. Conseqüentemente, as finalidades da educação foram se modificando, afetando os currículos, as propostas pedagógicas, os sistemas de formação de professores, as formas de avaliação. Lenoir (2016, p 08) afirma que, “as finalidades educativas têm sido, conseqüentemente, profundamente modificadas, requerendo uma atualização das concepções educativas a serem perseguidas”. Para esse mesmo autor, as finalidades educativas escolares mudam, de acordo com cada época. Citando Lambert, Lenoir (2016) chegou à conclusão de que a educação possui finalidades que foram mudando ao longo do tempo:

- Na antiguidade, a finalidade da educação era a « raison » : « a adaptação a um cosmos inteligível que bastava compreender a fim de integrar a ele sua conduta de maneira harmoniosa » (B. Jolibert, *Raison et éducation*).
- Na Idade Média, a finalidade é a « salvação », « a transcendência ». Com a chegada de um Deus único e todo-poderoso, a razão e o saber são questionados pela fé.
- No Renascimento, é a « realização do Homem no Homem ». São as ciências e o saber que despertam a faculdade racional.
- No Iluminismo, século XVIII, é « o homem », « quer dizer que aquele que educa age em nome de uma certa ideia, de uma imagem do homem. » (G. Barnier, *Philosophie de l'éducation, Grands courants pédagogiques*).
- No século XIX, é « a personalidade moral livre » que é a finalidade essencial da educação. « Cabe à educação fazer com que todos possam desenvolver-se como pessoas livres » (B. Jolibert, *Raison et éducation*) (LENOIR, 2016, p. 08).

Pode-se considerar que nos anos 1990 havia duas visões de educação, uma voltada para a democracia e oportunidades sociais, e a outra voltada para o neoliberalismo, individualismo e enriquecimento pessoal (LENOIR, 2016). Atualmente, constata-se que a visão neoliberal é que a se sobressai, para Rizvi e Lingard (2006) reflete:

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 (RIZVI e LINGARD, 2006, p. 267 Apud LENOIR, 2016).

As finalidades e objetivos da educação são importantes porque, uma vez estabelecidas, formam as bases que irão incidir na determinação dos currículos e no funcionamento das práticas escolares. Conforme Gohier (2002, apud LENOIR, 2016): “a determinação das finalidades da educação aparece como uma etapa não apenas necessária, mas prioritária, uma vez que se trata de estabelecer as bases sobre as quais serão construídos os currículos.” A partir da determinação das finalidades da educação escolar são fundamentadas a construção dos currículos escolares. Para Libâneo (2016): a definição de finalidades educativas antecede decisões sobre políticas, currículos e práticas escolares. Nas palavras do 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, s/p)

De acordo com Lambert (*apud* Lenoir, 2016), o fim da II Guerra Mundial (1939-1945) foi um grande marco para a educação, pois esta passa a ser voltada para as questões econômicas e não mais para as questões humanas. Relevantes estudos mencionados neste estudo (LEHER, 1988; EVANGELISTA, 2013, 2014, SHIROMA 2004, 2007; LIBÂNEO 2014, 2016; e outros) constataam a influência dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, na determinação das finalidades da educação, o que tem induzido várias concepções de finalidades e objetivos para a escola brasileira, com sérias consequências para o sistema de ensino. Libâneo (2014, p. 140) levanta a suspeita de que o vínculo das políticas educacionais brasileiras com os organismos provocando decisões internacionais “venha 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”.

Numa perspectiva crítica, Saviani (1980, p. 51), em seu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, afirma que a função da escola seria de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. Ele explica que promover o homem tem o sentido de “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. Isto é, Saviani (1980), delimita a educação como sistematizadora, possuindo objetivos claros e exatos, quais sejam: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. Sendo assim, esse estudioso protege a luta pela igualdade de oportunidades e pelo crescimento e foco da escolaridade do ponto de vista qualitativo, por isso a escola deve oferecer para os sujeitos, enquanto sua função, as ferramentas básicas de participação na sociedade (SAVIANI, 1980, p. 172).

De acordo com Libâneo (2011, p. 18), “podem ser encontrados na produção intelectual ensaios e pesquisas apontando, ao menos, quatro funções distintas de escola: instância de reprodução social; compartilhamento social e vivências sócio-culturais; vivência de relações democráticas; formação cultural e científica”. Há consequências preocupantes em face dessas diferentes visões de objetivos, causando dissensos na organização curricular, nas práticas pedagógico-didáticas, nas formas de organização e gestão e até mesmo na atuação dos professores. A falta de clareza ou de um mínimo de consenso em relação aos objetivos, finalidades e funções da escola pública atinge diretamente os critérios de uma boa qualidade na

educação, manifestando-se nas formas de funcionamento das escolas, nas concepções de formação de professores e na sua atuação.

Para Libâneo (2014, p. 3), dentro dessa falta de clareza sobre a finalidade da escola, pode-se afirmar, no mínimo, três linhas de orientação curricular e pedagógica para as escolas, sendo elas:

- a) a orientação do currículo de resultados dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, voltada para a escola imediatista e pragmática dentro de políticas de redução da pobreza em países emergentes; b) a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural; c) a orientação sócio-histórico-cultural que busca articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais.

Conforme Leher (1999) para o Banco Mundial, a educação se tornou prioridade quando “a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair” (LEHER, 1999, p. 26). Assim, o ensino técnico e profissional se tornaram os mais relevantes, visto as necessidades dos países em desenvolvimento. A partir daí, foram recomendados modelos curriculares voltados para o instrumental, para os resultados imediatos e para o acolhimento social. Tais currículos são voltados para o alívio da pobreza, oferecendo conteúdos mínimos necessários ao trabalho e a qualificação de mão-de-obra, atendendo dessa forma as demandas do mercado, e focam na inclusão dos indivíduos, formando para a solidariedade, atendendo, assim, a finalidade de conter conflitos sociais.

A orientação voltada para a diversidade social e cultural “defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas” (LIBÂNEO, 2014, p. 4). Percebe-se que o foco deste currículo está voltado à prática social “que acontece em contextos socioculturais mais imediatos, e menos nos saberes sistematizados ou na prática propriamente pedagógica” (Ibid, p. 4).

As finalidades educativas expressadas pelos organismos internacionais trouxeram uma tendência voltada à qualidade total da educação, modelo originalmente aplicado a administração de empresas. Como citado anteriormente, tal modelo visa à satisfação total dos clientes, o que nos leva a interpretar que as escolas são prestadoras de serviços, os alunos são os clientes e a educação é o produto, a mercadoria.

Vimos que em alguns documentos do MEC¹², a qualidade da educação é relacionada a dados quantitativos, ou seja, a números que podem ser mensurados, o que nos permite

¹² Por exemplo: O Artigo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), afirma que é dever do Estado oferecer educação escolar pública que garanta, entre outros, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”.

interpretar que o conceito de qualidade implícito, em tais documentos, é mercadológico. Freitas (2005) afirma que, essa é uma “[...] noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado” (p. 921).

Nesse sentido, o Estado deixa de atuar como provedor da educação, transferindo para o mercado esta responsabilidade. Sendo assim, o Estado se afasta da função de executar as políticas e passa a atuar como instância reguladora, “buscando um controle de resultados com ênfase no binômio qualidade/produtividade via utilização do mecanismo de descentralização” (SOLANO, 2010, p. 5).

Em vista da influência neoliberal na tentativa de modernização dos serviços prestados pelo Estado e para inserir-se na nova ordem mundial do mercado, o Brasil adaptou-se às exigências e orientações promotoras da nova ordem econômica e política pela minimização da ação do Estado (TEDESCO, 2015, p. 181).

Torna-se perceptível a influência dos organismos internacionais no conceito de qualidade total que vem sendo utilizado nas escolas. O alcance desta qualidade está ligado a valores empresariais, os quais buscam aumentar a eficiência e a eficácia através de valores produtivos. Fica claro a busca desta qualidade na utilização dos mecanismos de avaliação em larga escala, os quais não levam em consideração as particularidades e o processo de ensino e aprendizagem de cada indivíduo.

Os organismos internacionais visam o desenvolvimento socioeconômico, e para eles, tal desenvolvimento está ligado diretamente ao desenvolvimento intelectual e humano. Por isso, há grandes investimentos na educação básica, para eles, a qualidade da educação está em ofertar de conteúdos mínimos que levariam os indivíduos a ingressarem no mercado de trabalho, adequando-se às exigências por ele ofertadas (TEDESCO, 2015).

Dessa forma, pode-se associar ao conceito de qualidade total uma educação voltada para resultados, o currículo flexível voltado para o empreendedorismo e palavras-chaves como: excelência e efetividade. “Essa perspectiva de qualidade, baseada no discurso da

Também pode ser citado como exemplo, o Decreto nº 6.094/2007, documento que regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, determina em seu Art. 3º que: “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)”.

eficiência, da mensuração, dos resultados, prioriza a questão técnica, gerencial, desprovida da questão política” (TEDESCO, 2015, p. 181).

Em contraposição a essa concepção hegemônica, há uma nova concepção de qualidade, fundamentada em direitos sociais, cidadania e formação integral. Tal qualidade busca sobrepujar o modelo empresarial imposto e volta seus interesses para a maioria da população, representada pelas classes menos favorecidas.

A qualidade social, como assim é denominada, percebe a educação como “instrumento de transformação social, através da construção da emancipação do estudante, o qual deve tornar-se sujeito ativo em sua comunidade e na sociedade como um todo” (FLACH, 2005, p. 4).

Para a qualidade social, a educação é voltada para a cidadania, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Belloni, a Educação de qualidade social “é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia” (BELLONI, 2003, p. 232).

A escola, em sua mediação, compromete-se com a formação integral do ser humano, desde suas dimensões individuais e sociais, por isso é considerada como prática social. Para Paro (2007):

A dimensão individual refere-se à própria formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura, de modo a propiciar-lhe a realização do seu bem-estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que são proporcionados aos cidadãos de uma sociedade democrática. A dimensão social, por sua vez, deriva da condição de pluralidade do homem como ser histórico. [...] se educa para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos (p. 110).

Dessa forma, percebe-se que a qualidade social da educação é voltada para a formação integral do indivíduo, em suas dimensões científicas, cognitivas, cultural e humana. A articulação entre a formação cultural e a formação científica relacionadas às práticas socioculturais, enxerga a escola como um importante meio democrático e de inclusão social, portanto, cabe a ela “propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, com base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente medida” (LIBÂNEO, 2014, p. 5). Sendo assim, a escola torna-se parte do processo de conhecimento, oferecendo o ensino, que possui papel primordial no desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as finalidades educativas escolares em documentos legais e normativos que definem políticas e diretrizes da educação nacional em suas vinculações a orientações doutrinárias e estratégicas de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, e sua repercussão na qualidade social do ensino. Nossas análises evidenciaram que as políticas educacionais brasileiras vêm sendo influenciadas por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. Tais organismos participam da definição das políticas educacionais e refletem no planejamento e na organização curricular e pedagógica das instituições escolares.

As orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO atribuem à escola a finalidade voltada para o amparo social da pobreza, manifestando-se num currículo de resultados, voltado para o trabalho e o mercado capitalista, sendo que a forma de organização da escola é direcionada para a incorporação social das classes menos favorecidas como vêm acontecendo em diversos programas assistencialistas do governo. Esse tipo de assistencialismo nas escolas desfalca os sujeitos daquilo que seria o verdadeiro sentido da educação: a formação cultural e científica pela qual os indivíduos podem alcançar o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação de sua personalidade. Dentro dos parâmetros de proteção social dessa política nos quais se enquadra a escola, são estabelecidos as suas funções: a) introduzir um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) um currículo de conteúdos mínimos; c) uma aprendizagem controlada por testes elaborados externamente; d) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos (LIBÂNEO, 2012; 2014a; 2014b). Sendo assim, configura-se mais uma vez a dualidade escolar, uma escola para as camadas abastadas e outra para as mais pobres da sociedade.

Gramsci (1979, p. 9) critica o referido dualismo, afirmando que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Para ele, tais ramificações prejudicam enormemente os mais pobres, pois o acesso ao desenvolvimento das capacidades intelectuais lhes é sonogado. O autor possui uma proposta de escola cuja função é a de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e à certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1979, p. 121).

A escola unitária proposta por Gramsci teria a competência de estabelecer condições para minimizar as diferenças culturais entre os sujeitos provenientes das camadas mais

favorecidas e das camadas menos favorecidas. Assim, objetivaria “criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico [...], seja de caráter imediatamente prático-produtivo” (GRAMSCI, 1979, p. 124).

Gramsci criticava a ideia de uma escola que separasse prematuramente a formação profissional da formação intelectual e humanista, deixava claro que a escola era dividida, “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1979, p. 118). Sua preocupação maior era o desenvolvimento de um “novo tipo de intelectual urbano” por uma escola clássica ao lado de uma escola técnica.

Assim, a preocupação de Gramsci com a educação tinha relação com a sua crítica ao ensino técnico italiano de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores – e estes destinados ao trabalho assalariado, a submissão e exploração pelo capital – e ao ensino humanista italiano, oferecido à burguesia – esta sim destinada à comandar, a dominar, a governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 281).

Não é a formação para o trabalho que incomoda Gramsci e sim essa formação fora dos parâmetros educativos e científicos, Para ele, a educação para o trabalho deve estar aliada ao conhecimento científico e cultural e não ao modelo de escolas profissionais e técnicas de sua época, o que não é diferente hoje, com a formação para o trabalho se sobressaindo em relação à formação cultural. O que Gramsci anseia é uma escola que propicie condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]”. (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Gramsci deixa claro seu posicionamento político voltado às classes trabalhadoras, defendendo uma proposta educacional e as necessidades das classes mais pobres e proletariadas, ajudando-os a promoverem a “auto-educação dos trabalhadores, uma educação que conduzisse à emancipação destes em relação ao Estado capitalista” (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 284). Para ele, a verdadeira escola unitária “deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 1979, p. 121), ou seja, o conhecimento científico deve estar aliado à formação para o trabalho assim como à socialização, dessa forma, o indivíduo se forma integralmente.

Os documentos destinados à educação brasileira deixam clara a intenção de alcançar a qualidade no ensino. O PNE, por exemplo, afirma em sua meta 11 a intenção de promover a

qualidade da educação básica “em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014, s/p). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, também trazem a intenção de oferecer uma educação de qualidade, em seu artigo 8º garante o padrão de qualidade, “com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo” (BRASIL, 2010, s/p). A LDB, em seus princípios e fins da educação nacional, trás no inciso IX do artigo 3º a garantia de padrão de qualidade.

Porém, nenhum desses documentos traz de forma clara o papel da escola e das ações pedagógico-didáticas dirigidas aos alunos e como devem ser a organização das escolas e das práticas educativas que visam consolidar a aprendizagem. Os documentos mencionam que o lugar onde deve ocorrer a educação é a escola, porém, não há uma concepção de escola. Para Libâneo (2016):

No empenho de sustentar uma visão de educação ampliada em que se integram “diferentes sujeitos, contextos, instituições e dinâmicas formativas”, a escola fica reduzida a adereço das políticas sociais, ou seja, o sentido de qualidade social dilui-se numa ideia vaga de educação para superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade, dentro de um projeto social de alívio da pobreza muito mais próximo de razões econômicas do que sociais e pedagógicas, bem ao gosto dos organismos multilaterais (p. 56).

Assim, a concepção de educação ampliada, diminui a centralidade que a escola possui em educar e desenvolver nos indivíduos as capacidades intelectuais, afetivas e morais. Os documentos apontam para uma escola que se responsabiliza por diversas funções, sendo uma delas o de oferecer serviços sociais, o que deturpa a finalidade educativa, levando-a ser um lugar sem identidade.

Enxergar a escola apenas como uma forma de proteção social, de sociabilidade e de atendimento à diversidade social, a “reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda” (LIBÂNEO, 2016, p. 56). Esse tipo de concepção de escola minimiza o seu papel principal, que é o de promover “por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos” (Ibid), e de consolidar a qualidade social.

A escola precisa também ter funções assistencialistas, pois vivemos numa sociedade marcada pela pobreza, violência e pela discrepância entre as classes sociais. Contudo, as políticas internacionais vêm conduzindo a educação brasileira a deixarem em segundo plano o acesso ao conhecimento científico e à formação intelectual, na qual a parcela mais carente da sociedade necessita para buscar uma igualdade entre as classes. Sendo assim, o foco apenas no assistencialismo tem trazido para a escola a prioridade de projetos sociais, causando danos aos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto sobre o perfil assistencialista da escola, a qualidade da educação é quase sempre vista na lógica da análise econômica, pois as orientações oferecidas pelo Banco Mundial são formuladas por economistas para serem executadas por educadores. Torres (2001) diz que se trata de um protótipo nem um pouco educativo, possuindo lacunas que desfalcam o essencial da educação e limitam o alcance da verdadeira qualidade: os professores e a pedagogia.

O que se afirma, na visão de Torres (2001, p. 40), é que com essas políticas o sentido pedagógico da escola se perdeu, pois o foco central se dá em um “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas”. Portanto, os instrumentos fundamentais de aprendizagem transformam-se apenas em habilidades para a sobrevivência social.

Sendo assim, os organismos internacionais “carregam uma visão de escola em que há a sobreposição da missão social sobre a missão pedagógica” (LIBÂNEO, 2013, p.61), na qual a escola põe o foco nas necessidades imediatas do aluno e não no conhecimento e na aprendizagem, deixando os mesmos desfalcados quanto aos conteúdos e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

Essa pesquisa nos evidenciou que a formulação, por parte dos organismos internacionais, das políticas educacionais do nosso país afetam negativamente o funcionamento das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores, já que tais políticas chegam até mesmo a determinar o currículo. A educação escolar se restringe a solucionar problemas sociais e econômicos, o que atrapalha e deturpa as suas finalidades principais, que são ensinar conteúdos para o desenvolvimento cognitivo e promover o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Concluímos assim, que as orientações e políticas advindas de organismos internacionais, levam ao enfraquecimento da escola e a busca pela qualidade através de testes e provas determinam os baixos índices de rendimentos dos alunos.

A garantia do acesso ao conhecimento teórico-científico promove nos indivíduos a capacidade de atuarem na modificação de suas condições de vida e de sua realidade. Portanto,

a escola de qualidade é aquela que permite, por meio dos conteúdos, condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do indivíduo, e que acima de tudo consideram suas características individuais, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade total X qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do rio grande do sul no início do século XXI. **IX Anped-SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_07_22_155-6474-1-PB.pdf> Acesso em: 06/07/2017.

AMORIM, M. M. T. *et al.* A organização da educação profissional e a questão do dualismo escolar. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.22, n.1, p.183-195, jan./abr.2013

ARAÚJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012.

ARAÚJO, Ronaldo M. Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

ASSIS, Lúcia Maria de. **As concepções de avaliação no plano nacional de educação 2014-2024**. 6ª Conferência Forges – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Região da Língua Portuguesa. Unicamp. Campinas- Sp, 2016. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/12-Lucia-Assis_As-concepc_oes-de-avaliac_ao-no-plano-nacional.pdf Acesso em: 05/07/2017.

AZEVEDO, J. M L. de. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores associados, 1997. V.56 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BANCO MUNDIAL. **Monitoramento e avaliação: algumas ferramentas, métodos e Abordagens**. Washington: World Bank, 2004. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Y5Lu8wC1qHsJ:www.observatorio.pt/download.php%3Fid%3D602+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 18/07/2016.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo Executivo. 2011.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990: A pobreza**. Washington, D.C, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Diversos caminhos para o Sucesso Educacional**. Relatório N°. 43590-BR. Washington, DC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Portal do Mec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao/>> Acesso em 23/12/2016.

_____. Ministério da Educação: **PNE Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1997.** Lei no 10.172, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>, Acesso em 23/11/2016.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação (PDE): razões, princípios e programas.** Brasília, s/d. 2008

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral.** Brasília, DF. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território.** 1ª edição. Brasília, Mec, Secad, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília : Mec, Secad, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola.** Elaboração Ignez Pinto Navarro et al. Brasília : MEC/SEB, 2004, p. 31- 35 (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2, Parte V).

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v.56)

BIKLEN, S.; BOGDAN, R.; Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994

BOURDIEU, Pierre; **A economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001

BRAGAGNOLO, I. T.; SILVA M. F. da. **O neoliberalismo e a escola pública sob alguns olhares.** PerCursos. Florianópolis. V.4, n.1, p.195-210. Julho 2003.

BRZEZINSKI, Íria (org). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado**: base e superestrutura, relações e mediações. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. **Considerações sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014 – 2024**. Reunião Científica Regional da Anped. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de Julho de 2016. UFPR – Curitiba- Paraná. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf Acesso em: 15/07/2017.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das prática. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013.

CAMPOS, R.. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CABANAS, J.; Mária Q. **Teoria da educação. Concepção antinômica da educação**. Coleção perspercitvas actuais – educação. Porto, Portugal: Asa Edições, 2002.

CARDOSO, M. A.; LARA, Â. M. de B. **Sobre as funções sociais da escola**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul brasileiro de psicopedagogia. PUCPR, 2009.

CARVALHO, D. P.. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a Educação Básica. **Ciência & Educação**. v 5, pp. 81-90.1998.

CASTRO, R. A. **Política educacional do governo do estado do rio de janeiro (decreto nº 42.793)**: do planejamento estratégico às estratégias construídas pelos docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

CENCI, Ana Righi; BEDIN, Gabriel de Lima; FISCHER, Ricardo Santi. Do liberalismo ao intervencionismo: o estado como protagonista da (des) regulação econômica. **Constituição, Economia e Desenvolvimento**: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional. Curitiba, 2011, n. 4, Jan-Jun. p. 77-97.

CIAVATTA, M. RAMOS, M. A “Era das Diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2013, 16(2), pp. 221-236.

COELHO, Maria Inez Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: **Revista Ensaio**, RJ, v. 16, n. 59, p. 229-258 – abr/jun. 2008.

COSTA, F. L. O. O Estado neoliberal e a promulgação da educação enquanto mercadoria. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 413-426, nov. 2012. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em 22/01/2016.

CORAGGIO, J. L. “Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?” In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CROCE, M. L. **A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO EM POLÍTICAS PÚBLICAS: Um Estudo sobre a Gênese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná (2002-2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

DINIZ, Eli. **Neoliberalismo e corporativismo: As duas faces do capitalismo industrial no Brasil**. São Paulo, 1992. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_20/rbcs20_05.htm> Acesso em: 20/01/2016.

ESQUINSANI, R. S. S. Educação e qualidade: duas faces de um mesmo direito. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 583-603, maio/ago. 2013.

EVANGELISTA, O. SHIROMA, E.O. Educação como alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista PUC-Campinas**, Campinas, n 20, p. 43-54, junho 2006.

EVAGELISTA, O. Qualidade da Educação Pública: Estado e Organismos Multilaterais. In: LIBÂNEO J. C; SUANNO Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA Sandra Valéria.(orgs). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. 229p.

FERREIRA, M.G; BOGATSCHOV, D.N. **Análise da influência da Unesco e do Banco Mundial na Educação Especial Inclusiva Brasileira**. X Seminário do Trabalho: trabalho, crise e políticas sociais da América Latina. ISSN: 21776253, p. 250-265. 2016.

FLACH, Simone de Fátima. Qualidade social da educação: uma concepção na perspectiva democrática. Jornada do HISTEDBR (Ponta Grossa, PR). **Caderno de resumos da VI Jornada do HISTEDBR** (Nacional); realizado de 07 a 09 de novembro de 2005 / Maria Isabel M. Nascimento, José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (organizadores). -- Campinas, SP: Graf. FE : HISTEDBR, 2005.

FILGUEIRAS, L. O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: Eduardo M. Basualdo; Enrique Arceo. (Org.). **Neoliberalismo y Sectores Dominantes - tendências globales y experiências nacionales**. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006, v. 1, p. 179-206.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In. FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANCISCO, Jonas António. **A massificação do ensino em moçambique sob a égide da Internacionalização das políticas educacionais: implicações Para a gestão escolar**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Dissertação de Mestrado. Corumbá, MS. 2016.

FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. v.26,n.92,p.911-933. 2005.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. 4^a Ed .Petrópolis - Rj: Vozes, 87 p. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.jun. 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, nº 82, abr., 2003.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000.

GADOTTI, M. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória**. II Fórum Mundial de Educação profissional e tecnológica. Florinópolis, 2012.

GALIN, C. V. A. SAMPAIO, M. das M. F. Educação em Tempo Integral: Implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GIRON, G. R. Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho 2008.

GOUVEIA, A. B; SOUZA, Â. R. de. Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros. **Cadernos de Pesquisa** v. 43, n. 150, p. 836-855, set/dez 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROS, D. B. **Institutos liberais e neoliberais no Brasil da Nova República**. Campinas, SP: [s.n], 2002. Disponível em: <<http://observatory-elites.org/wp-content/uploads/2011/11/Gros-Institutos-liberais-Unicamp.pdf>> Acesso em: 20/01/2016.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

INEP. **Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> Acesso em 18/07/2016.

KELNIAR, V. C.; LOPES, J. L.; PONTILI, R. M. **A teoria do capital humano: revisitando conceitos. VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Universidade Estadual do Paraná.** 2013. Disponível em: <
http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf> Acesso em: 01/07/2017.

LENOIR, Yves. 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, 2016.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. In: Bulletin n. 4, 2013. **Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative.** Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá. Tradução de José Carlos Libâneo.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza. São Paulo: USP, 1998.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro** – Edição 3 – Artigo 03. ISSN 1516-6333, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

_____. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Disponível em: <
<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/SEMANA%20DE%20PLANEJ%20PUC%20AGO%202010%20FINAL.doc>> Acesso em: 05/07/2017.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, vol.38, no.1, pp.13-28, março, 2012.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO J. C; SUANNO Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA Sandra Valéria.(orgs). **Qualidade da escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. 229p.

_____. 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. e CUNHA, C. (orgs.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. in: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (orgs.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Finalidades e objetivos da educação escolar e a atuação dos organismos internacionais: o caso do Brasil. In: LENOIR, Y. (Org.) ; ADIGUZE, O. (Org.) ; LIBÂNEO, José C. (Org.) ; LEBRUN, J. (Org.) ; TUPIN, F. (Org.) ; LENOIR, A. (Org.) . **Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint Lambert (Quebec): Grupéditions Éditeurs**, 2016.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

_____; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. Texto submetido à revista **European Journal of Curriculum Studies**, 2016.

LIMA, T. C. As. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

LIMONTA, S. V. SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino. In: LIBÂNEO J. C; SUANNO Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA Sandra Valéria.(orgs). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. 229p.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Celestino A. da Silva Jr. - M. Sylvia Bueno - Paulo Ghiraldelli Jr. - Sonia A. Marrach - pág. 42-56 - Cortez Editora - São Paulo – 1996.

MOCARZEL, M. S. M. V. **Os caminhos da qualidade na educação: análise do discurso de gestores escolares**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

MOTA JUNIOR, W. P. da.; MAUÉS, O. C.. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

MOURA, E. da S. **A construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024: movimentos sociais e participação na tramitação no legislativo.** 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

MORGAN, K. V. **O Programa Mais Educação no formigueiro das Américas: a política de indução à Educação Integral no município de São João de Meriti** 201 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

NASCIMENTO, M. I. M. SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. R. de; *et al.* Qualidade na educação infantil em instituições brasileiras: contributos de pesquisas acadêmicas para o debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 98-130, maio/ago. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

PIFFER, C. Organizações internacionais: um breve estudo sobre a organização dos estados americanos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v.2, n.2, 2º quadrimestre de 2007. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791.

PRADO, Fernando Correa. **A ideologia do desenvolvimento e a controvérsia da dependência no Brasil contemporâneo.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Tese de doutorado. Rio de Janeiro – RJ. 2015.

RABELO, J. *et al.* Educação Para Todos e reprodução do Capital. **Trabalho necessário.** ISSN: 1808-799x, ano 7, número 9. 2009.

RASCO, J.F.A. A educação e o currículo no espaço europeu: internacionalizar ou globalizar? In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 403-418.

REBELATTO, D. M. B. **Gestão da escola de ensino fundamental e melhoria da qualidade da educação: frentes escolares sintonizadas?** /. UNOESC, 014. 178 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Programa de Mestrado em Educação, Joaçaba, SC, 2014.

ROSA; S. V. Li.; SANTOS, W. B. dos. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 665-687, set./dez. 2015.

RODRIGUES, D. P.. **Políticas de valorização docente na rede municipal de ensino de Chapecó: um estudo da legislação pós Constituição Federal de 1988.** UNOESC, 2013. 117 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Programa de Mestrado em Educação, Joaçaba, SC, 2013.

SANTOS, F. A.. Políticas educacionais Para o século xxi: estratégias Para a formação do consenso ativo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 613-631, set./dez. 2013.

SÁ-SILVA, J. R; *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do mec. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SILVA, S.P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem.** Goiânia:PUCGO,2014 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, M.A. Organismos internacionais e a educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, S. D. da. **A influência neoliberal na educação.** São Gonçalo, RJ. 2011. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/SDS.2.2010.pdf>> Acesso em: 20/01/2016.

SILVA, L. R. Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008.

SILVA, J. M. da. **A internacionalização das políticas educacionais nas Cúpulas das Américas**. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

SILVA, W. L. Bo. da. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ**. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, S. P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem**. Goiânia: PUCGO, 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Siomaraci Ferraz da. **Avaliação externa da educação municipal de lages (sc): políticas e práticas avaliativas de desempenho e por performance**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense, Faculdade de Educação, 2013.

SILVA, J. C. da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.101 - 110, set. 2005 - ISSN: 1676-2584 101

SOLANO, Cleonice Halfeld. Plano de desenvolvimento da educação e plano de desenvolvimento da escola: desdobramentos da implementação dessas políticas na gestão escolar. **Congresso Ibero-Luso-Brasileiro – Anpae**. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/23.pdf> Acesso em: 05/07/2017.

STIL, M. C. E. E. FORTUNATO, S. A. de. **O Dominação e Reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu**. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas –CIAVE. PUCPR, 2008.

TEDESCO, Anderson Luiz. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas** | Belo Horizonte | Vol. VIII | Nº 16 | P. 173-197 | jul/dez 2015.

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

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

TURMINA, A. C. “Aprender a ser”: princípios da autoajuda na política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (org). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

UGÁ, Vivian Domínguez. **A questão social como “pobreza”: crítica à conceituação neoliberal**. 1. ed. 306 p. Curitiba: Appris, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990.

UNESCO. **Educação para Todos - O compromisso de Dakar**. 2001.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. 1998.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

WCEA. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990**. In: CONFERENCIA Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia.

WERLE, F. O. Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, 27, 159-179.

WERNER, C. M. **As possíveis implicações de fatores históricos culturais nos resultados das avaliações em grande escala (ideb e prova brasil)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Faculdade de Educação, 2014.

YOUNG, M. (2007). Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, 28(101), 1287-1302.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política educacional e LDB: algumas reflexões. **Revista Digital Livre Filosofar**, Ano III, Número 4, dez 1998. IFiL, Curitiba, PR, Brasil, 1998

ZORZAN, A. L; ECCO, I. Educação: um tesouro a descobrir. **Revista de Ciências Humanas**. V. 5, n. 5, 2004).

Apêndices

Apêndice I

Revistas Selecionadas conforme Qualis.

Qualis A1 Cadernos de Pesquisa; Educação e Pesquisa; Educação e Realidade; Educação e Sociedade; Educação em Revista; Pró-posições; Revista Brasileira de Educação; Revista Lusófona de Educação.

Qualis A2: Cadernos de História da Educação; Perspectiva; Revista Brasileira de História da Educação; Revista Diálogo Educacional; Revista Educação em Questão.

Qualis B1: Revista de Estudos Pedagógicos; Revista HISTEDBR; Revista Inter-ação; Revista Itinerária; Revista Linhas Críticas.

Qualis B2: Revista Educativa; Revista Retratos da Escola; Revista Trabalho e Educação.

Apêndice II

Quantitativo, por revista, de artigos com temas relacionados com finalidades e objetivos da Educação, Políticas educacionais e organismos internacionais.

| Revista | Qualis | Ano de 2013 | Ano de 2014 | Ano de 2015 | Total |
|--|--------|----------------|----------------|----------------|-------|
| Cadernos de Pesquisa | A1 | 6 | 1 | 1 | 8 |
| Educação e Pesquisa | A1 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Educação e Realidade | A1 | 0 | 5 | 0 | 5 |
| Educação e Sociedade | A1 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Educação em Revista | A1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Pró-posições | A1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Revista Brasileira de Educação | A1 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Revista Lusófona de Educação | A1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Cadernos de História da Educação | A2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Perpectiva | A2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Revista Brasileira de História da Educação | A2 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Revista Diálogo Educacional | A2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Revista Educação em Questão | A2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos | B1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Revista HISTEDBR | B1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Revista Inter-ação | B1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Revista | B1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|-----------------------------------|----|-----------|-----------|----------|-----------|
| Intinerários | | | | | |
| Revista Linhas Críticas | B1 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| Revista Educativa | B2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Revista Retratos da Escola | B2 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Revista Trabalho e Educação | B2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL GERAL | | 16 | 16 | 4 | 36 |

Apêndice III

Quantidade e temas tratados nos artigos selecionados.

| Temas | Ano de 2013 | Ano de 2014 | Ano de 2015 | Total |
|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| Qualidade da Educação | 7 | 6 | 3 | 16 |
| Avaliação Externa | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Banco Mundial | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Políticas Educacionais | 7 | 7 | 0 | 14 |
| Formação continuada | 1 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL GERAL | 16 | 16 | 4 | 36 |