

**Fernanda Gomes Coelho Junqueira**

**O PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E SUA RESSONÂNCIA NA  
CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS PARA A ESCOLA**

**Goiânia – Goiás**

**2022**

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

FERNANDA GOMES COELHO JUNQUEIRA

**O PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E SUA  
RESSONÂNCIA NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE FINALIDADES  
EDUCATIVAS PARA A ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada para fins de avaliação ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - Prope, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

Goiânia – Goiás

2022

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás  
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

J95p Junqueira, Fernanda Gomes Coelho  
O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades escolares para a escola / Fernanda Gomes Coelho Junqueira. -- 2022. 258 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022.

Inclui referências: f. 234-245.

1. Base Nacional Comum Curricular - Goiás (Estado). 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Professores de ensino fundamental. 4. Neoliberalismo. I. Libâneo, José Carlos - 1945. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 19/09/2022. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.017 (043)



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

**O PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E SUA RESSONÂNCIA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS PARA A ESCOLA**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 19 de setembro de 2022.

FERNANDA GOMES COELHO JUNQUEIRA

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás

Prof. Dra. Eliane Silva / PUC Goiás

Prof. Dra. Marta Abádia de Silva / UnB

Prof. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG

Prof. Dr. Dueci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dra. Lucineida Maria Pessoni / FACMAIS (Suplente)

**“I could have missed the pain  
But I’d have had to miss the dance.”  
(Garth Brooks)**

## AGRADECIMENTOS

A Deus por cuidar de cada detalhe da minha vida e ser sustento e apoio nos dias mais difíceis. A Ele devo toda honra e toda glória!

Aos meus pais, Nisomar de Brito Coelho e Maria Neysa Gomes Coelho, por acreditarem que a maior herança que se pode deixar aos filhos é o conhecimento. E insistiram incansavelmente nisso.

Ao Marco Antônio Junqueira da Silva, meu esposo, por entender esse momento árido do doutoramento, tornando-se o companheiro mais compreensivo e parceiro que uma mulher pode desejar nessa vida.

À Mariana Gomes Junqueira, a razão de tudo! Ela me faz desejar ser uma mãe melhor a cada dia! Com ela, experiencio o mais profundo e verdadeiro dos sentimentos!

À Josefa Maria da Silva, exemplo de educadora, de entrega à profissão! E, sobretudo, a irmã com que essa vida me presenteou.

Às minhas amigas que, na presença e na distância, deram-me sustentação afetiva.

À Professora Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, amiga querida, exemplo de competência que tanto admiro.

Ao Professor Dr. José Carlos Libâneo, orientador querido, inspiração para todo educador combativo, parceiro inigualável nesses momentos finais do doutoramento. Sua generosidade, compreensão e sensibilidade para comigo fazem com que minha gratidão não tenha limites! Obrigada por tanto!

À Banca Examinadora pelo olhar atento à minha pesquisa, pela troca respeitosa e pela disponibilidade em enriquecer esse momento profundamente significativo.

Aos professores da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás por contribuírem com a minha formação e a conquista dessa realização pessoal.

Aos meus alunos dos anos de 2020 e 2021 do Colégio Agostiniano Nossa Senhora de Fátima e suas famílias: o carinho, o afeto, a confiança e o reconhecimento a mim dispensados em um momento tão crucial da minha vida foram vitais para o restabelecimento da minha saúde emocional.

Ao Frederico Ribeiro de Souza, meu genro, pela disponibilidade em me auxiliar com as tabelas e com as “panes tecnológicas.”

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola.** 2022 p.258. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás.

## RESUMO

Esta pesquisa é um recorte de pesquisa mais ampla intitulada “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI - Um Estudo no estado de Goiás”, financiada pelo CNPq, realizada no Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. O objetivo principal foi analisar a ressonância de orientações de documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Documento Curricular para Goiás) e documentos oficiais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE), Banco Mundial – BM, e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) nas concepções de finalidades educativas para a escola presentes em depoimentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos municípios de Goiânia e Hidrolândia, no estado de Goiás. Na concepção da pesquisa e nos procedimentos metodológicos foi utilizada abordagem dos Núcleos de Significação, conforme Aguiar, Aranha e Soares (2021). Os procedimentos utilizados foram a pesquisa documental e a pesquisa empírica. A pesquisa é do tipo descritiva/exploratória, de cunho qualitativo. Os procedimentos metodológicos são: revisão de literatura e pesquisa de campo, utilizando-se questionários e entrevistas. Como referencial teórico são utilizados, principalmente, os estudos de Lenoir (2013), Lenoir et al (2016), Lessard (2015, 2021), Libâneo (2011, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019), Leher (1998), Lenoir (2013, 2016), Young (2007, 2011) e Charlot (2005, 2013). Os achados corroboram a defesa de Libâneo (2016), lançando luz ao fato de que tanto a BNCC como o DC-GO consolidam nacional e localmente o que se arquitetou internacionalmente pelos organismos internacionais no que se refere às concepções de FEE. Os dados da pesquisa revelaram uma dispersão nos posicionamentos dos professores em relação à questão chave da pesquisa: concepções sobre finalidades educativas escolares. Essa dispersão se manifestou em consensos e dissensos os mais variados, mesmo nas respostas ao questionário e à entrevista de um mesmo professor. Tal fato nos faz acreditar que, por um lado, falta aos professores uma maior clareza do que sejam as FEE e as funções sociais da escola e, por outro, uma inequívoca influência do prescrito na legislação educacional

Palavras-chave: Finalidade educativas da escola. Políticas neoliberais e educação. Professores dos anos iniciais. BNCC. DC-GO. Organismos internacionais.

## ABSTRACT

This research is a part of a larger research entitled "Conceptions of different social agents about school educational purposes in the 21st century - A Study in the state of Goiás", funded by CNPq, conducted in the Research Group Historical-Cultural Theory and Pedagogical Practices of the Graduate Program in Education at PUC Goiás. The main objective was to analyze the resonance of guidelines from official documents (Common National Curriculum Base - BNCC and Curriculum Document for Goiás) and unofficial documents (Organization for Economic Cooperation and Development - OECD), World Bank - WB, and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) in the conceptions of educational purposes for the school present in statements of teachers of the early years of elementary education in the cities of Goiânia and Hidrolândia, in the state of Goiás. In the research design and methodological procedures, the Nuclei of Meaning approach was used, according to Aguiar, Aranha and Soares (2021). The procedures used were documentary research and empirical research. The research is descriptive/exploratory, qualitative in nature. The methodological procedures are: literature review and field research, using questionnaires and interviews. As theoretical reference, the studies of Lenoir (2013), Lenoir et al (2016), Lessard (2015, 2021), Libâneo (2011, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019), Leher (1998), Lenoir (2013, 2016), Young (2007, 2011) and Charlot (2005, 2013) are mainly used. The findings corroborate Libâneo's (2016) advocacy, shedding light on the fact that both the BNCC and the DC-GO consolidate nationally and locally what has been architected internationally by international bodies with regard to FEE conceptions. The research data revealed a dispersion in the teachers' positions in relation to the key research question: conceptions about school educational purposes. This dispersion manifested itself in the most varied consensus and dissension, even in the answers to the questionnaire and to the interview of the same teacher. This fact makes us believe that, on the one hand, teachers lack a clearer understanding of what the FEE and the social functions of the school are, and, on the other hand, an unequivocal influence of what is prescribed in the educational legislation.

Keywords: Educational purpose of the school. Neoliberal policies and education. Early years teachers. BNCC. DC-GO. International organizations.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Código de identificação dos professores .....	41
Quadro 2 - Visão geral das finalidades educativas escolares segundo Lenoir (2016) .....	53
Quadro 3 - Finalidades educativas escolares – Banco Mundial.....	103
Quadro 4 - Finalidades educativas escolares - Unesco.....	118
Quadro 5 - Finalidades educativas escolares - OCDE .....	132
Quadro 6 - Quadro comparativo das finalidades educativas.....	134
Quadro 7 - Finalidades desenvolvimentais dos organismos internacionais ...	138
Quadro 8 - Finalidades educativas – Escolhas por prioridade .....	185
Quadro 9 - Concepções de escola boa .....	191
Quadro 10 - Concepção de finalidades educativas e funções da escola dos professores da rede pública do município de Goiânia .....	193
Quadro 11 – Concepção de finalidades educativas e funções da escola dos professores da rede pública do município de Hidrolândia .....	194
Quadro 12 – Visão geral das finalidades educativas escolares no Brasil .....	233

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relações entre os conceitos de finalidades, função, objetivo e meta .....	48
Figura 2 - A centralidade das finalidades educativas escolares .....	49
Figura 3 - Fluxo das influências das finalidades educativas escolares .....	51
Fugra 4 - Bússola de Aprendizagem 2030 .....	121

## LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

GBM – Grupo Banco Mundial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

Seduc – Secretaria de Estado de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PUC- Pontifícia Universidade Católica

SAEB – Avaliação da Educação Básica

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

TALIS - Teaching and Learning International Survey

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação

WEBQDA - Software de Apoio à Análise de Dados Qualitativos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
1. Procedimentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental .....	33
1.1 Análise de dados da pesquisa documental .....	38
2. A pesquisa empírica .....	38
2.1 Os procedimentos da pesquisa empírica .....	41
2.2 Apresentação e análise dos dados .....	42
<b>CAPÍTULO I - FINALIDADES EDUCATIVAS: UM CONCEITO CONTROVERSO E MULTIFACETADO.....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO II - FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>53</b>
1. O debate internacional e nacional sobre finalidades (objetivos) e funções da escola .....	53
2. A atuação de organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) nas políticas educacionais de países emergentes .....	65
2.1 Banco Mundial: de agente financiador à a mentor de políticas educacionais 68	
2.2 Unesco: de promotora da paz à a expert em assuntos educacionais .....	75
2.3 OCDE: de agente de consolidação do modelo econômico liberal a à desbravadora global .....	79
3 Impactos na educação brasileira, na escola e no trabalho dos professores .	88
4.Finalidades e funções da escola: o que dizem os documentos internacionais.....	91
4.1 Documentos do Banco Mundial .....	91
4.1.1 Princípios e estratégias para a educação (1995) .....	91

4.1.2 Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia para a Educação do Grupo Mundial – Resumo Executivo (2011) .....	94
4.1.3 Acabando com a pobreza de aprendizagem e construindo competências: Investindo na Educação desde a Primeira Infância até a Aprendizagem ao Longo da Vida (2022) .....	99
4.2 Documentos da Unesco.....	102
4.2.1 Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) .....	102
4.2.2 Declaração de Incheon - Marco de Ação de Educação 2030 (2016).....	107
4.2.3 Manual do Direito à Educação (2019) .....	116
4.3 Documentos da OCDE .....	117
4.3.1 Education 2030: The Future of Education and Skills (2018) .....	117
4.3.2 Education and Skills at OCDE (2022) .....	124
4.3.3 Trabalhando com o Brasil (2018) .....	127
<b>CAPÍTULO III - FINALIDADES EDUCATIVAS E FUNÇÕES DA ESCOLA: O QUE DIZEM A BNCC E O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS .....</b>	<b>138</b>
1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): será o fim da história da epistemologia? .....	138
1.1. O processo de homologação e protagonistas .....	139
1.2. Finalidades da educação escolar .....	145
2. O Documento Curricular para Goiás (DC-GO): a regionalização da BNCC ..	157
2.1. Histórico e contexto da elaboração .....	157
2.2. Finalidades educativas escolares.....	163
<b>CAPÍTULO IV – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS PARA A ESCOLA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES DE CUNHO NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA .....</b>	<b>168</b>

1 Visão geral da pesquisa .....	169
2. Apresentação dos dados do questionário e das entrevistas .....	169
2.1. Caracterização geral dos professores participantes a pesquisa da pesquisa (questionário) .....	170
2.2. Apresentação das concepções dos professores sobre finalidades da escola em conformidade com o questionário .....	183
2.3. Finalidades e funções da escola: o que pensam os professores (dados das entrevistas) .....	194
2.3.1. Núcleos de significação .....	199
3. Um balanço preliminar das aproximações entre as orientações curriculares oficiais e as concepções dos professores acerca das finalidades da escola ...	217
<b>CAPÍTULO V - O IMPACTO DA VISÃO NEOLIBERAL NA VISÃO DE ESCOLA E DE ENSINO DE PROFESSORES E DE AGENTES EXTERNOS À ESCOLA E NO FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>220</b>
1. A tensão docente entre concepções das finalidades da educação e as prescrições verticalizadas externas .....	220
2. Rumo à escola de que necessitamos .....	227
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>230</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>247</b>
APÊNDICE 1.....	247
APÊNDICE 2 .....	258

## INTRODUÇÃO

[...] a educação é um bem de consumo ou um processo de constituição de desenvolvimento da dimensão humana e social, uma necessidade e um direito de todo ser humano ou uma ferramenta de dominação e inculcação de submissão? (LENOIR, 2021, p. 10)

Esta tese constitui-se em uma investigação sobre a ressonância de orientações do projeto neoliberal, tal como se apresentam em documentos oficiais (BNCC e DC-GO) e oficiosos (BM, Unesco e OCDE) nas concepções de finalidades educativas de professores<sup>1</sup> dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de dois municípios do estado de Goiás.

Neste trabalho, foram pesquisados documentos oficiosos produzidos pelo BM, Unesco e OCDE e documentos oficiais que regulam o sistema escolar: em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em âmbito estadual, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). As concepções dos professores foram extraídas de questionários e entrevistas realizadas no âmbito de um projeto maior, financiado pelo CNPq, desenvolvido no Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-cultural e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, intitulado “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no estado de Goiás” sob a coordenação do professor Dr. José Carlos Libâneo e da professora Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, aprovado pelo Comitê de Ética 19152819.9.0000.0037 com apoio financeiro do CNPq.

Esse projeto visa a pesquisar sobre concepções de finalidades educativas da escola por parte de diferentes categorias de agentes sociais, envolvidos direta ou indiretamente com a educação e, portanto, foi dividido em dois grupos: a) professores, futuros professores, formadores de professores do Ensino Fundamental; b) agentes sociais não diretamente ligados à educação

---

<sup>1</sup> Utilizamos o vocábulo ‘professores’ em razão de termos participantes do sexo masculino e do sexo feminino, conforme identificados no questionário.

escolar como pais, dirigentes de conselho escolar, líderes religiosos, membros do Conselho Tutelar, membros de associações diversas e empresários.

Esse projeto maior abarca cinco municípios goianos (Anápolis, Rio Verde, Inhumas, Hidrolândia e Goiânia) e se encontra organizado em quatro grandes eixos: Eixo A - Levantamento e análise da documentação científica e governamental sobre a questão das finalidades educativas escolares; Eixo B - Caracterização socio-histórica e socioeducativa da educação goiana; Eixo C – Concepções de professores, futuros professores e formadores de professores; Eixo D: Concepções de agentes sociais não diretamente ligados à educação escolar (pais, dirigentes de conselho escolar, líderes religiosos, membros do Conselho Tutelar, membros de associações e empresários).

Como pesquisadora do referido grupo de pesquisa, procurei articular a presente pesquisa de doutorado a esse projeto, realizando um recorte sobre as concepções de finalidades educativas escolares a partir da visão dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de dois municípios goianos contemplados no projeto maior, a saber, Goiânia e Hidrolândia.

O objetivo específico deste trabalho foi investigar, por meio de pesquisa documental e pesquisa empírica, as concepções dos professores acerca das finalidades educativas escolares e a possível repercussão das orientações de viés neoliberal inscritas na legislação educacional na constituição dessas concepções.

O tema em questão – as finalidades educativas escolares - é de suma relevância para compreender o conjunto do sistema educacional como um todo, uma vez que abrange questões inseparáveis do campo da educação, como os significados atribuídos à escola, à constituição do currículo, ao processo de ensino e aprendizagem e ao papel formativo do professor. Em síntese, as finalidades educativas direcionam a organização e as práticas escolares de todos os agentes envolvidos e compreendê-las é fundamental para se vislumbrar possíveis mudanças no cenário da educação escolar brasileira.

Realizar uma pesquisa cuja temática são as finalidades educativas constitui-se em um empreendimento árido, uma vez que elas não são escolhas neutras, ao contrário, são frutos de um jogo de forças constituído por interesses específicos, sistemas de valores e grupos sociais (LENOIR et al., 2016). Elas são concebidas a partir do que se entende por educação e formação humana.

Justamente por não se limitarem a aspectos educativos, o estudo acerca das concepções de finalidades educativas constitui-se imprescindível para se compreender os fundamentos em torno dos quais o trabalho educativo é estruturado, assim como os valores políticos, ideológicos, culturais e econômicos que sedimentam tais fundamentos.

Lenoir et al. (2016, p. 26), citando Deval (1990, p. 87-88), salienta que “[para] mudar o ensino, para melhorá-lo e para determinar outras finalidades, é importante torná-las explícitas; desta forma, podemos então concordar com elas ou combatê-las.”

O interesse e motivação pela consecução desta pesquisa é resultado da minha atuação como professora há mais de três décadas, profundamente envolvida e comprometida com a formação dos meus alunos, ainda esperançosa de que a boa escola seja uma realidade em cada pedacinho deste país, sobretudo, para aqueles brasileirinhos que tanto precisam do conhecimento científico poderoso e emancipador. Perpassa, também, pela compreensão de que, para que as mudanças efetivamente ocorram rumo a uma educação de qualidade, emancipatória e socialmente referenciada, requer nosso olhar para a escola e, indiscutivelmente, para aqueles que estão ‘no chão dessa escola’, fazendo o processo ensino e aprendizagem acontecer.

A escolha das finalidades educativas indica intencionalidades ideológicas, políticas, pedagógicas e, ao incidir nas práticas escolares, afetam o comportamento profissional dos professores em sua autonomia e em sua condição de agentes. Portanto, torna-se imprescindível, compreender o que pensam os professores, e o que fazem com aquilo que decidem por eles e para eles.

Como pesquisadora, acredito na imprescindibilidade de se fazer pesquisa no campo da educação, de contribuir para o descortinamento do discurso manipulador travestido de intenções humanitárias para com os destinos da educação brasileira.

A contribuição de Libâneo cujos textos “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres (2012) e “Finalidades e objetivos da educação escolar e a atuação dos organismos internacionais: o caso Brasil” (2016) contribuíram para

que pudesse avançar na compreensão das finalidades educativas e na necessidade de aprofundamento acerca desse tema.

Estudos (LEHER, 1998; EVANGELISTA, 2013; FREITAS, 2012; LIBÂNEO, 2011, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019; LIBÂNEO; FREITAS, 2018) mostram que as orientações neoliberais comprometem a qualidade de ensino, quando essa qualidade é vista como promoção e desenvolvimento de capacidades humanas num sentido emancipatório e humanizante (LIBÂNEO; FREITAS, 2016; 2018). Além disso, tais orientações têm o propósito de induzir comportamentos favoráveis a uma determinada visão de mundo em que objetivos pragmáticos, geralmente segundo interesses do mercado, se sobrepõem a objetivos humanistas, tal como afirma Lessard (2016, p. 11):

Diversos agentes da área educativa contribuem, também, para definir, atualizar e transformar as orientações da educação. Nesse sentido, os agentes, estejam eles em que nível de sistema educativo estiverem, são, em graus variáveis, “autores” de políticas, na medida em que, obrigados a participarem, apropriarem-se delas e aplicá-las na prática, eles procedem às retomadas das mesmas.

Durante um longo período, o discurso neoliberal reduziu os problemas da educação a questões de má administração: gestão e gerenciamento dos recursos públicos de forma ineficaz. Posteriormente, observou-se uma modificação desse discurso, imputando ao professor e à escola pública a responsabilidade pelos problemas sociais e econômicos. Atribuem-se os problemas socioeconômicos à escola como se nascessem no campo da educação e nele fossem encontrar a solução, mas se o professor – embora responsabilizado – não tem competência, o dilema não tem solução. Temos aqui um falso dilema, consequência do movimento ideológico burguês dominante (SHIROMA et al, 2017, p.35-6).

Como a escolha do léxico nunca é uma atividade neutra há, no ideário neoliberal, uma adoção de termos e expressões que deixam transparecer sua visão de educação e de gerência no campo educacional. Alunos e pais de alunos tornaram-se clientes, consumidores; professor tornou-se insumo, instrumento. Segue abaixo a concepção de professor pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento:

Por otro lado, existe la necesidad de reforzar **los insumos educativos** considerados críticos para mejorar la calidad de los aprendizajes: i) **profesores**: reconocido como el recurso más importante, es preciso mejorar la selección, contratación y entrenamiento de profesores para

atender esta nueva demanda, además de la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento (coaching) a los docentes (BID, 2013, p. 5 - Grifo nosso).

Com vistas a uma formação polivalente, flexível, aligeirada e instrumental, o projeto neoliberal para a educação tratou de arquitetar um discurso perverso voltado para a desmoralização da escola pública, desqualificação e proletarianização do professor, esvaziamento da dimensão política dos cursos de formação de professores, racionalização do processo educativo por meio da redução de custos e investimentos, da intensificação do trabalho docente e da adoção da abordagem gerencialista na educação. Shiroma (2003, p. 80) resume com clareza o cenário educacional sob a égide da lógica neoliberal: “Gradativamente a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial”.

Na sua dissertação de Mestrado, Decker (2017) ocupou-se em analisar documentos produzidos pelo Banco Mundial entre os anos de 2000 e 2014. Em toda a documentação analisada por ela, há uma ênfase na desqualificação da escola pública e dos docentes. O discurso neoliberal apropria-se, pois, dessa suposta desqualificação para justificar a inserção do setor privado na educação, haja vista a incapacidade do Estado em atender à crescente demanda pela educação. E ao desqualificar a escola pública, aponta as parcerias público-privadas como solução para uma educação de qualidade. As políticas docentes orquestradas pelos organismos internacionais promovem a proletarianização do trabalho do professor, cuja desqualificação não é só econômica, mas também social e formativa (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

O projeto neoliberal para a educação julgou necessário ressignificar o papel do professor na nova tarefa de adequar a formação da mão de obra à dinâmica do capital, portanto, arquitetou-se um modelo de formação docente que enfatiza a qualidade e, concomitantemente, fragiliza a formação inicial do professor, bem como a dimensão política dessa formação. Em outras palavras, a reorganização do modelo produtivo exigiu, em contrapartida, uma reorganização na formação do trabalhador, para tanto, foi imperioso reverter a formação do profissional responsável por formar este ‘novo trabalhador’. Entraram em cena os “superprofessores”, expressão utilizada por Triches (2017) para definir o professor que possui “muitas atribuições e competências e escassa formação teórica”. A pesquisadora assinala que as reformas nos cursos de

Pedagogia refletem uma articulação entre as orientações dos organismos multilaterais e as reformas na formação docente, implantando a Pedagogia da Hegemonia “permeada pelas concepções da Teoria do Capital Humano, da Pedagogia do Aprender a Aprender, da responsabilização do professor, da reconversão docente e do gerencialismo” (Ibid., p. 237). De acordo com essa pedagogia, há uma supervalorização do saber instrumental em prejuízo do conhecimento teórico e historicamente produzido, como também, pouca ou quase nenhuma reflexão crítica ou problematização acerca das determinações do capital na educação e na formação do professor. Triches (2017) conclui que os cursos de Pedagogia estão em consonância com aquilo que se espera do professor sob a ótica do projeto neoliberal na educação.

Soares (2006, Apud TRICHES, 2017, p. 246) pontua que “ao se fragilizar a formação dos professores que atuam na escola pública, se fragiliza, em última instância, a formação/educação dos trabalhadores de modo geral e se colabora para a manutenção da ordem estabelecida”. Obviamente os senhores do poder, a fim de terem executados facilmente os princípios neoliberais para a educação, dispensam ao professor uma formação acrítica que permite ‘domesticá-lo’ na aceitação passiva de seus preceitos mercadológicos. “Existe, ao que parece, consenso entre as agências internacionais, de que o professor é absolutamente necessário; de que se não for adequadamente preparado, torna-se um obstáculo; de que pode se constituir num perigo (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 6). O antídoto encontrado para se evitar o perigo chamado professor reside em “dificultar em escala crescente as capacidades de pensamento crítico” (EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 12): formação desintelectualizada do professor por meio da deslegitimação dos saberes teóricos.

Em suma, as políticas educacionais orientadas pelo capital nada mais intentam que instrumentalizar o professor com o intuito de que ele possa “difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada (SHIROMA et al., 2017). Seguindo a interpretação de Evangelista, “o professor ameaça o projeto do Estado ao opor-se a ele; encaminha-o se dele estiver convencido” (2001 Apud MICHELS; VAZ, 2017, p. 152). E para convencê-lo, reconverte “além de seus espaços e funções, a sua alma” (EVANGELISTA, 2006, p. 6), fazendo-o acreditar no seu anacronismo frente às novas exigências da sociedade, precarizando sua

carreira e salário, responsabilizando-o pelos resultados de seus alunos e, sobretudo, negando-lhe uma formação sólida inicial.

Libâneo e Freitas (2018) conduziram, no período de 2014 a 2016, uma pesquisa intitulada *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais do ensino fundamental*. Dela participaram professores, mestrandos e doutorandos integrantes do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás. O objetivo norteador dessa pesquisa foi identificar, nas políticas educacionais do Estado de Goiás, influências das proposições dos organismos internacionais no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos.

Os resultados advindos dessa pesquisa materializaram-se em um livro também intitulado *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais do ensino fundamental* (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). Este livro trouxe valiosas contribuições, as quais serão apresentadas nos parágrafos seguintes.

Libâneo (2018), dedicando-se a pesquisar as políticas educacionais neoliberais e a qualidade da educação, esclarece que os “pressupostos neoliberais nas políticas educacionais e políticas para a escola [...] incidem clamorosamente na organização e funcionamento das escolas e no trabalho dos professores” (*Ibid.*, p. 77). Constatou-se a presença de um currículo instrumental, avaliação pautada em resultados, precarização do trabalho docente e novos papéis atribuídos ao professor: facilitador, avaliador e responsável pelos resultados da escola e dos alunos (*Ibid.*, p. 75).

Ao investigarem as percepções dos profissionais da escola quanto ao impacto das políticas educacionais baseadas em resultados na qualidade do ensino, Libâneo, Freitas e Silva (2018) puderam concluir que os professores têm clareza de que “a escola, baseada em resultados, ignora orientações de uma pedagogia que valoriza o trabalho dos professores e o papel do aluno em sua aprendizagem, e o poder da educação e do ensino no desenvolvimento da autonomia e da personalidade” (*Ibid.*, p. 126).

Silva (2014) pontua que as estratégias reformistas no estado de Goiás com o desdobramento do Pacto pela Educação promoveram o esvaziamento e a perda de autonomia do trabalho docente e, em trabalho posterior (2018, p. 146), destaca que

[...] o foco em resultados quantitativos e cumprimento de metas mensuráveis com base apenas em um conjunto de conhecimentos básicos – leitura, matemática, ciências e tecnologia – reduz, aligeira e empobrece a formação de estudantes e, conseqüentemente, seu desenvolvimento nas várias áreas do conhecimento.

Leão e Ribeiro (2018, p. 183), por sua vez, ao investirem seus esforços em investigar os impactos das políticas pedagógicas nas práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, destacam que estes criticam “a uniformização curricular e a finalidade das ações pedagógicas circunscritas a avaliações com ênfase restrita nos resultados”.

Cunha, Oliveira e Melo (2018), por meio da investigação sobre os impactos das políticas educacionais nas práticas pedagógicas de professores de Ciências, trazem um sopro de otimismo e esperança, destacando que, apesar da “formação insuficiente em qualidade e quantidade de conteúdos específicos” provocada pelo currículo restrito e instrumental e de um ensino focado em avaliações em larga escala, “ainda é possível perceber um movimento de resistência por parte dos professores que estão de fato preocupados com a aprendizagem dos alunos” (*Ibid.*, p. 224).

Fernandes (2015), ao realizar sua dissertação de Mestrado com vistas a investigar o que pensam os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental sobre a educação como um direito, afirma que as professoras apontam como desafios ao fazer pedagógico: políticas públicas distantes da realidade da sala de aula, imposição de metas inatingíveis para a escola, desvalorização do professor, perda de autonomia e descontinuidade de boas políticas públicas pelo governo sucessor àquele que as instituiu.

A dissertação de Santos (2016) dedicou-se a investigar o que pensam os professores de Ciências sobre a profissão docente. Sua pesquisa levou-a a concluir a existência de “uma crise de sentido no papel do professor”. Vinte e cinco por cento dos licenciandos participantes afirmaram não ter interesse em se tornarem professores, embora estivessem cursando a licenciatura de Ciências. Os demais, apesar de manifestarem o desejo de serem professores, têm

consciência das dificuldades da profissão, citando os baixos salários, a sobrecarga de trabalho e dificuldades para a formação continuada.

Desse modo, considerada a influência das orientações neoliberais para as políticas educacionais e diretrizes curriculares, problematiza-se: que concepções de finalidades educativas são preconizadas nos documentos oficiais produzidos por organismos internacionais (OCDE, BM e UNESCO) e oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás? Qual é o entendimento dos professores acerca das finalidades educativas? Que percepções evidenciam que os professores tanto reproduzem como contradizem as concepções de finalidades educativas oriundas dos documentos mencionados? Qual o posicionamento do professor mediante as orientações neoliberais no que tangem às finalidades educativas?

A pesquisa se propõe, assim, a analisar a ressonância de indicações expressas em documentos oficiais e oficiais e inscritas na legislação educacional no entendimento dos professores acerca das finalidades educativas escolares.

Definimos como objetivos específicos:

- a) Analisar documentos dos organismos internacionais (OCDE, BM e UNESCO), e de documentos oficiais (Base Nacional Comum curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás) tendo em vista apreender concepções de finalidades educativas neles veiculadas.
- b) Identificar e categorizar em depoimentos de professores suas concepções acerca de finalidades educativas da escola.
- c) Realizar uma análise crítica e comparativa entre os discursos dos documentos e os dos professores, de modo a captar alinhamentos e resistências.
- d) Realizar uma análise crítica das possíveis consequências oriundas das diferentes concepções de finalidades educativas no processo formativo dos alunos do Ensino Fundamental, retomando a discussão das formas de resistência ativa em favor de uma educação pública emancipatória.

A pesquisa, desse modo, poderá contribuir para a problematização das relações entre finalidades educativas escolares, a formação inicial e continuada de professores, e as formas de organização da escola e do ensino, e servir de referência para a participação em formulação de debates e pesquisas sobre o

tema *finalidades educativas escolares*, seu impacto na formulação das políticas educacionais, na formação de professores e nas formas de organização da escola e do ensino.

### **1. Procedimentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental**

A pesquisa bibliográfica consistiu do levantamento da produção acadêmica sobre o tema. Na revisão da literatura, optamos por utilizar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o banco de teses e dissertações da Capes e a biblioteca digital *Scielo* como fontes de busca das teses e dissertações defendidas no período de 2011 a 2021, através do recurso ‘busca avançada’, ‘todos os termos’ e título ‘em português’. Optamos pelo uso busca booleana, por meio da utilização do operador AND por permitir a ligação de dois ou mais termos e, assim, tornar a busca mais refinada. Os descritores utilizados foram: 1. Finalidades educativas, 2. Finalidades escolares e 3. Funções da escola.

Realizamos a busca no período compreendido entre fevereiro a novembro de 2021. Durante esse período, nenhuma publicação foi encontrada na biblioteca digital *Scielo* com as palavras-chave finalidades educativas AND escola. Em contrapartida, no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizadas 12 dissertações e 8 teses, das quais somente 6 apresentam conteúdo pertinente ao que estamos investigando.

São elas:

1. Tese “Internacionalização das Políticas Educacionais, Finalidades Educativas Escolares e Qualidade de Ensino: a reforma educativa no estado de Goiás.” (PESSONI, 2017)
2. Dissertação “Finalidades Educativas Escolares na Política Educacional Brasileira e Organismos Internacionais: a questão da qualidade de ensino.” (MILAGRE, 2017)
3. Tese “Efetividade Social e Pedagógica do Ensino Médio Integrado: Análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano” (MELO, 2018).
4. Dissertação “Representações Sociais das Finalidades Educativas por Professores da Educação Infantil” (ARAÚJO, 2019).
5. Dissertação “Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais” (ALVES, 2020).

6. Tese “As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade” (CALLAS, 2020).

A tese de Pessoni (2017) buscou compreender como as orientações dos organismos internacionais influenciaram as políticas educacionais brasileiras. Para tanto, realizou uma pesquisa documental e uma pesquisa empírica, objetivando investigar a visão de finalidades educativas escolares, a visão de organização e de gestão, a visão de processo ensino-aprendizagem e a visão de avaliação presentes nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO, do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. A pesquisa empírica foi realizada em duas escolas da rede estadual de ensino, por meio de observações sistemáticas nas aulas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências do 9º ano, e entrevistas semiestruturadas com os professores dessas disciplinas, coordenadores pedagógicos e diretores de ambas as escolas. Os resultados revelaram que a Reforma Educativa em Goiás se encontra em sintonia com as reformas neoliberais que vêm se desenvolvendo no Brasil desde a década de 1990, o que acaba por comprometer a qualidade do ensino, propiciando o empobrecimento da formação humana.

Milagre (2017) analisou o impacto das orientações dos organismos internacionais na qualidade social do ensino. Realizou pesquisa bibliográfica em documentos elaborados pelo BM, Unesco e Ministério da Educação. Os resultados apontaram para a subordinação das finalidades educativas ao processo de internacionalização de políticas educacionais. Assim, segundo a autora, o sentido de qualidade da educação está vinculado aos critérios de eficácia do mercado globalizado, ou seja, verificou-se um sentido utilitário de qualidade.

A pesquisa empreendida por Melo (2018) avaliou a efetividade social e pedagógica da implantação do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Goiano em relação a finalidades e objetivos enunciados na legislação e à sua operacionalização curricular e pedagógica. Melo concluiu que há uma dissonância entre as finalidades educativas previstas na legislação e a operacionalização baseada no currículo instrumental e utilitarista.

A dissertação de Araújo (2019) buscou analisar as representações sociais dos professores acerca das finalidades da Educação Infantil, como também a influência dessas representações na construção de suas práticas. Foi realizado

um estudo descritivo e exploratório de abordagem quanti-qualitativa, por meio da investigação do contexto histórico da criança e da infância, das finalidades educativas escolares e do trabalho docente. As análises revelaram que as finalidades educativas estão direcionadas para a socialização e o desenvolvimento da criança, com ênfase em práticas conservadoras que desvirtuam o ensino como função precípua dos professores.

Alves (2020), por sua vez, propôs investigar as concepções de finalidades educativas escolares segundo a perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais, bem como a repercussão das finalidades no ensino religioso ministrado nas escolas. Foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo. Esta consistiu na aplicação de questionários on-line a líderes religiosos neopentecostais atuantes em Goiânia e na região metropolitana. A análise dos dados identificou a convergência entre as finalidades educativas hegemônicas e as concepções dos líderes religiosos.

A tese de Callas (2020) buscou investigar as finalidades educativas escolares e os desafios da escola, a partir das percepções de jovens-alunos do Ensino Fundamental II, de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo. Além disso, a pesquisa teve como objetivo adicional analisar o lugar do conhecimento na escola e as relações dos alunos com a escola e com esse conhecimento. Foi utilizada a análise de prosa como recurso metodológico para a interpretação e a discussão dos dados. A pesquisadora concluiu a predominância da concepção de escola neoliberal na fala dos jovens. Nesse sentido, reconhece que a busca pela escola boa requer: 1. Uma redefinição das finalidades educativas escolares; 2. Ênfase no protagonismo simultâneo do professor, do aluno e do conhecimento científico poderoso e 3. Centralidade nas finalidades formativas.

Finalmente, a busca empreendida no banco de teses e dissertações da Capes localizou oito dissertações e cinco teses. Dessas 13 pesquisas, apenas duas teses vão ao encontro do nosso objeto de estudo. São as teses de PESSONI (2017) e CALLAS (2020) anteriormente comentadas.

A leitura dessas pesquisas propiciou-nos inteirar do que tem sido investigado e discutido acerca das concepções das finalidades educativas escolares, como ratificou a amplitude da pesquisa que ora empreendemos.

Na pesquisa documental, foram analisados documentos elaborados pelo BM, UNESCO e OCDE, os quais vêm servindo de referência para a formulação de políticas públicas no campo educacional.

Documentos do Banco Mundial:

**a) Prioridades e estratégias para a educação (1995)**

A leitura do artigo “Crítica às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação” de Lauglo (2013) nos incitou a ler o documento em que se baseou a crítica. Por considerar que ele traz de maneira bem clara e objetiva orientações para o campo educacional aos governos de países em desenvolvimento para os quais concede empréstimos e financiamentos, elegi-o para compor o *corpus* da pesquisa, mesmo ultrapassando o desejado recorte temporal de dez anos. Além disso, ele foi redigido após a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que muito impactou documentos posteriores, assim como se estabeleceu como norteadora das políticas educacionais brasileiras a partir de então.

**b) Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo (2011)**

A explicitação, nesse documento, por parte do BM, acerca do seu *modus operandi* na consecução das suas proposições para a educação fez com que o escolhêssemos como objeto de estudo e de análise.

**c) Acabando com a Pobreza de Aprendizagem e Construindo Competências: Investindo na Educação desde a Primeira Infância até a Aprendizagem ao Longo da Vida (2022)**

Este documento foi selecionado para constar, nesta pesquisa, por materializar as estratégias e preocupações do BM na redução da pobreza no contexto pós-COVID-19, momento esse que acelerou o empobrecimento da população e o aumento das taxas de desemprego.

Documentos da UNESCO:

**a) Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)**

Embora muito tenha se pesquisado e discutido sobre essa Declaração, sua escolha justifica-se, pois, pelo fato de ela ter impactado a formulação de políticas educacionais brasileiras. A LDBEN, em seu parágrafo 1º artigo 87, institui a década da Educação “em sintonia com a Declaração Mundial sobre

Educação para Todos” (BRASIL, 1996, p. 29). O PNE (BRASIL, 2001) apresenta em seu histórico a necessidade de se estabelecer diretrizes e metas pautadas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Segundo Torres (2001), a Declaração de Jomtien representou um marco para o delineamento e a execução de políticas educativas, sobretudo para a Educação Básica, durante a década de 90, no mundo inteiro.

#### **b) Declaração de Incheon – Marco de Ação da Educação 2030 (2016)**

Esta declaração foi fruto do reconhecimento de que os objetivos da Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio não foram alcançados até então. Para tanto, propõe a criação de uma agenda para o cumprimento do ODS4 (ONU, 2015) para os próximos quinze anos, portanto, permanece atual em suas proposições.

#### **c) *Right to Education Handbook* (2019)**

Esse manual trata, em seu capítulo 1, de assuntos concernentes com a temática dessa pesquisa, tais como: o significado do direito à educação, benefícios do direito à educação e maneiras pelas quais os Estados devem tratar a educação. Dessa forma, foi escolhido para integrar a pesquisa por trazer questões importantes para o entendimento das finalidades educativas.

Documentos da OCDE:

#### **a) *Education 2030: The Future of Education and Skills* (2018)**

Esse documento vislumbra a preparação antecipada dos jovens para um futuro incerto, encampando um « discurso de futuro antecipado » (Freitas; Coelho, 2019). Sua escolha deve-se à atualidade de orientações com a proposição da Bússola de Aprendizagem 2030.

#### **b) *Education and Skills at OCDE* (2022)**

Esse documento mantém o « discurso do futuro antecipado », porém assume relevância devido ao fato de a OCDE colocar-se como experiente o bastante para « melhor preparar o mundo de amanhã ». Esse posicionamento instigou a curiosidade da pesquisadora em perscrutar as proposições presentes nesse documento.

#### **c) *Trabalhando com o Brasil* (2018)**

O título do documento foi o que, de fato, chamou a atenção da pesquisadora desejosa em compreender as formas pelas quais Brasil e OCDE mantêm relações de cooperação e parceria, sobretudo, no campo educacional.

Juntamente com esses documentos, foram analisados a BNCC e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO).

### **1.1 Análise dos dados da pesquisa documental**

A análise a ser empreendida nesta pesquisa terá como norte as categorizações apresentadas por Lenoir et. al. (2016) e as fontes definidoras de finalidades educativas escolares, as quais nos auxiliarão na interpretação das diferentes concepções de finalidades educativas escolares presentes nos documentos e nos discursos dos professores que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Somando-se a isso, a partir da leitura flutuante (AGUIAR et. al. 2006) das entrevistas, a fim de examinar o conteúdo exposto pelos professores, elegemos três categorias que consideramos centrais para a consecução da nossa análise, a saber: **finalidades educativas, boa escola e currículo.**

Foram elaborados quatro quadros como resultado final do processo de análise, nos quais são apresentadas as concepções de finalidades educativas escolares e funções da escola dos nove documentos analisados. Para cada organismo internacional, foi dedicado um quadro com as concepções dos três documentos analisados. Nas considerações finais, há um último quadro que reúne as concepções do BM, da UNESCO e da OCDE conjuntamente, contemplando as categorias **finalidades educativas, boa escola e currículo.**

Quanto à análise da BNCC e do DC-GO, o mesmo procedimento foi adotado: para cada um desses documentos foi construído um quadro, no qual as categorias anteriormente mencionadas foram identificadas.

## **3. A pesquisa empírica**

A pesquisa maior ocorreu em cinco municípios goianos, sendo eles: Goiânia, Rio Verde, Anápolis, Inhumas, Hidrolândia. O critério de seleção desses municípios levou em consideração o quantitativo de habitantes segundo os dados populacionais de 2018, elegendo a capital e mais quatro municípios com número populacional entre 400. 000 a 15.000 habitantes. Os municípios escolhidos foram: Goiânia, capital do Estado e com o maior número de habitantes; Anápolis (população estimada de 381 970 habitantes em 2018); Rio

Verde (população estimada de 229 651 habitantes em 2018); Inhumas (população estimada de 52.465 pessoas em 2018) e Hidrolândia ((população estimada de 20.472 habitantes em 2018).

A pesquisa empírica foi realizada em dois municípios goianos, Goiânia (capital) e Hidrolândia (interior do estado) em duas escolas municipais cada um, selecionados de acordo com os critérios definidos no projeto “guarda-chuva”. A escolha pelo município de Goiânia deu-se em virtude de ele ser aquele de maior dimensão populacional entre os cinco municípios abrangidos pela pesquisa maior, como também a capital do estado de Goiás. Hidrolândia foi escolhida por apresentar o maior número de partícipes na pesquisa e por ser uma cidade de interior, contrapondo-se, dessa maneira, com a capital em termos populacionais, econômicos e culturais. Em resumo, foram quatro escolas, sendo duas em Goiânia e duas em Hidrolândia, compondo o total de 24 professores.

Em Goiânia, elegeu-se duas regiões da cidade, uma periférica e uma central, com grande densidade populacional, de forma a propiciar que professores inseridos em distintas realidades socioeconômicas participassem da pesquisa. A localização das escolas ocorreu com base em informações da Secretaria Municipal de Educação referentes ao ano de 2019 considerando-se aquelas com o maior número de turmas, e a existência no local de equipamentos sociais disponíveis, instituições religiosas, empresas, associações etc.. Em Hidrolândia, seguiu-se os mesmos critérios para a escolha das escolas de Goiânia.

A partir dos critérios acima mencionados, em Goiânia foram escolhidas duas escolas, sendo uma delas situada no bairro Jardim América (região central da cidade) e outra, no bairro Floresta (periferia da cidade). Em Hidrolândia, a primeira escola localiza-se no Centro (região central) e a segunda, no setor Bela Vista (região periférica).

Os critérios para participação na pesquisa foram os seguintes: ser professor efetivo na rede municipal de educação da cidade; ser licenciado em Pedagogia; ter, pelo menos, dois anos de atuação docente em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental. Como critérios de exclusão da pesquisa tem-se a não disponibilidade para participar da entrevista; preenchimento parcial do questionário e afastamento ou licenciamento da escola participante.

Inicialmente, o participante assinou o TCLE, conforme previsto no projeto “guarda-chuva”. Posteriormente houve a aplicação de um questionário (Apêndice 1) cujo *link* para o preenchimento foi enviado por *e-mail* ou *WhatsApp* a cada participante que deveria respondê-lo individualmente.

O questionário foi enviado para os professores das escolas municipais de Goiânia e de Hidrolândia. O questionário eletrônico era composto por 41 questões agrupadas em 8 blocos de questões de múltipla escolha, a saber: dados gerais, moradia, renda familiar, sociabilidade, formação básica, formação superior, trabalho, e escola e seu papel. A aplicação desses questionários foi realizada de forma *on-line*, por meio da ferramenta *Google Forms*.

O número de professores participantes em Hidrolândia foi maior que de Goiânia. No entanto, decidimos por selecionar apenas 12 professores desse município, a fim de termos uma uniformidade na quantidade de respondentes. O critério de seleção foi o gênero dos professores. Nossa intenção foi propiciar a participação de respondentes do sexo masculino e do feminino. Para atender a esse critério, foram selecionados participantes de uma mesma escola de Hidrolândia, diferentemente de Goiânia, em que pudemos selecionar professores de duas escolas. Nesse sentido, nosso *corpus* é formado por 24 professores, sendo 12 de Goiânia e os outros 12 de Hidrolândia, totalizando 24 entrevistas e 24 questionários. Esses questionários dão suporte à análise, ofertando elementos que complementam a entrevista.

Após o preenchimento integral dos questionários – condição para a participação na pesquisa - houve a realização das entrevistas. Essas ocorreram remotamente mediadas pela plataforma do *Google Meet*, em decorrência do forçoso isolamento social frente imposto pela pandemia do CORONAVÍRUS.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2) foram realizadas com o professor em horário e dia previamente agendados. Tais entrevistas foram conduzidas pelos pesquisadores partícipes do projeto guarda-chuva, responsáveis também pelas transcrições que, posteriormente foram inseridas no software WebQDA. Para tanto, todas elas foram gravadas, porém, permitiu-se ao entrevistado a possibilidade de manter a câmera desligada. Como é característico de uma entrevista semiestruturada, o pesquisador entrevistador teve autonomia para elaborar novos questionamentos suscitados no momento da entrevista.

A análise das entrevistas com vistas a identificar as categorias relacionadas ao conceito de finalidades educativas foi viabilizada pela utilização do software WebQDA, mundialmente conhecido na condução de pesquisas qualitativas.

Cada professor foi identificado com um código, de forma a preservar sua identidade e, dessa forma, garantir uma maior fidedignidade das respostas de cada um deles.

Os professores foram identificados pelos códigos a seguir:

Quadro 1 – Códigos de identificação dos professores

GOIÂNIA		HIDROLÂNDIA	
ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 1	ESCOLA 1
EixoCGEM1PE1	EixoCGEM2PE1	EixoCHEM1PE1	EixoCHEM1PE11
EixoCGEM1PE2	EixoCGEM2PE2	EixoCHEM1PE2	EixoCHEM1PE17
EixoCGEM1PE3	EixoCGEM2PE3	EixoCHEM1PE3	EixoCHEM1PE18
EixoCGEM1PE4	EixoCGEM2PE4	EixoCHEM1PE6	EixoCHEM1PE19
EixoCGEM1PE5	EixoCGEM2PE5	EixoCHEM1PE7	EixoCHEM1PE20
EixoCGEM1PE6	EixoCGEM2PE6	EixoCHEM1PE9	EixoCHEM1PE22

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no projeto de pesquisa intitulado “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”.

A composição do código pode ser assim entendida:

- EIXOC: o participante é do Eixo C, ou seja, professor do Ensino Fundamental.
- Letras G e H: representam a cidade em que o professor atua: Goiânia ou Hidrolândia.
- Letras EM: dizem respeito à sigla criada para escola municipal.
- Números 1 ou 2: indicam o número atribuído às escolas de Goiânia e de Hidrolândia que participam da pesquisa.
- PE: corresponde a professor de escola.
- Números 1 a 22: são os números atribuídos ao professor na respectiva escola.

## 2.1 Os procedimentos da pesquisa empírica

Os procedimentos metodológicos foram os mesmos definidos no projeto “guarda-chuva” para o Eixo C, ou seja, pesquisa documental, questionário e entrevista.

Tanto quanto o projeto maior, a presente pesquisa foi de cunho qualitativo, uma vez que é o tipo de pesquisa que nos permite, conforme nos

atesta Ludwing (2014, p. 205), a “elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos.”

O método materialismo-dialético adotado aqui constituiu-se como o mais apropriado para produzir o conhecimento que se pretende com a realização desta pesquisa. Conforme nos aponta Frigotto (1997, p. 81), o que verdadeiramente importa no processo dialético,

não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento.

A pesquisa aqui retratada é de natureza qualitativa. Dessa forma, após a realização e transcrição das entrevistas, elas foram inseridas no *software WEBQDA*, analisadas e selecionadas segundo categorias e subcategorias criadas a partir da leitura dessas entrevistas. Para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, por meio de questionários e entrevistas, buscou-se apreender os sentidos e significados neles presentes com base nos núcleos de significação. Assim sendo, a proposta metodológica adotada para analisar os depoimentos foi a dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, AGUIAR et al. 2015). Essa metodologia nos possibilitou a apropriação das significações e sentidos elaborados pelos professores, permitindo-nos ultrapassar o imediato dos discursos, com vistas a captar sua totalidade. Como lembra Vigotski, (2004, p. 150), “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas.”

O tratamento e análise dos dados possibilitou uma análise comparativa e contrastiva entre os discursos veiculados nos documentos oficiais e oficiosos e o discurso de agentes educativos, expressos em questionário e entrevista, acerca de concepções de finalidades educativas da escola, identificando pontos de convergência e de dissenso.

## **2.2 Apresentação e análise dos dados**

O instrumento de análise e de interpretação da pesquisa seguiu os moldes da proposta metodológica “Núcleos de Significação” (Aguiar & Ozella, 2006; Aguiar et al. 2015; Aguiar et al. 2021), direcionando o processo de apreensão de significados e sentidos construídos pelos sujeitos da pesquisa frente às concepções de finalidades educativas.

A primeira etapa da proposta metodológica, **levantamento de pré-indicadores**, e a segunda etapa, **sistematização dos indicadores**, correspondem ao primeiro movimento do método dialético – o movimento de análise (passagem do empírico para as abstrações). Já a terceira etapa, **construção dos núcleos de significação**, esteve voltado para o movimento de síntese do método dialético (das abstrações para a concretude da realidade).

A proposta metodológica escolhida coaduna com o processo de investigação a ser realizado pela pesquisa, uma vez que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica e, que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento dos sujeitos (Aguiar et al., 2015).

### **3. Apresentação dos capítulos**

Esta tese compõe-se de seis capítulos. O primeiro, intitulado Finalidades educativas: um conceito controverso e multifacetado, apresenta a conceituação e categorização das finalidades educativas escolares, contextualização e dimensões em consonância com os estudos de Lenoir (2016), complementados pelas contribuições de Libâneo acerca desse tema. O segundo capítulo, *Finalidades educativas escolares, organismos internacionais e impacto na educação brasileira*, apresenta o debate internacional e nacional sobre finalidades educativas da escola e a atuação de organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) nas políticas educacionais de países emergentes, e sua incidência no funcionamento da educação brasileira. Aborda também as finalidades e funções da escola na visão de organismos internacionais, sendo analisados documentos do Banco Mundial, Unesco e OCDE. O terceiro capítulo traz o processo de elaboração e visões de finalidades educativas em um documento nacional - a BNCC - e um estadual - Documento Curricular para Goiás, da Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás. O quarto capítulo apresenta as diferentes concepções dos professores sobre finalidades educativas para a escola: aproximação e distanciamento frente ao discurso neoliberal expresso nos documentos oficiais e oficiosos. Por fim, o quinto capítulo traz uma análise de conjunto a respeito do impacto da visão neoliberal na visão de escola e de ensino de professores, sinalizando, caminhos para a resistência ativa, principalmente no que se refere à formação de professores.

## CAPÍTULO I

### FINALIDADES EDUCATIVAS: UM CONCEITO CONTROVERSO E MULTIFACETADO

As finalidades permitem, então, determinar aquilo para que agimos e vivemos, isto é, o que tomamos como a realização da existência a ser alcançada. Elas condicionam igualmente a ação presente e futura porque elas constituem a verdadeira razão de ser de nossas escolhas, a fonte primeira das motivações de toda vida ativa (LENOIR, 2016, p. 40-1 – tradução nossa).

O presente capítulo tem por objetivo apresentar um esclarecimento conceitual das finalidades educativas escolares com base em alguns estudos que vêm sendo conduzidos sobre o tema.

O pesquisador canadense Yves Lenoir (2016) salienta a imprescindibilidade do conceito de finalidades educativas escolares na educação e a relevância que assume na formulação das políticas educacionais:

As FEE<sup>2</sup> – é preciso insistir novamente neste ponto – são poderosos indicadores para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório no contexto das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite deste modo perceber seu posicionamento na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam, bem como as preconizações de atualização em classe (*Ibid.*, p.16-17, tradução nossa).

A compreensão necessária do conceito de finalidades educativas escolares é possibilitada pela leitura de *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* de autoria de Yves Lenoir e demais pesquisadores de diferentes países (2016), merecendo destaque o capítulo 7, no qual Libâneo trata do conceito das finalidades educativas escolares voltado para a realidade brasileira. Nessa obra, são mencionadas teses, análises e teorias voltadas para as finalidades educativas escolares enquanto “objeto novo de reflexão quando é isolado como campo problemático específico”, conforme atesta Laval (1916, p. 1) no prefácio do livro. Embora admita haver na Europa publicações suficientes acerca desse

---

<sup>2</sup> Utilizamos na tradução para o português a sigla FEE (Finalidades Educativas Escolares) à semelhança da sigla FES (Finalités Éducatives Scolaires) utilizada no francês por Lenoir.

tema, Lenoir reconhece que muito há para se pesquisar diante da falta de transparência dos discursos e práticas que tratam desse conceito. Essa obra conjuntamente com os estudos de Libâneo (2012, 2016a, 2016b, 2018, 2019,) constituem a base teórica da qual lançamos mão para a tessitura da presente tese.

Segundo Lenoir *et al.* (2016, p. 5), o termo finalidade vem do latim *finalitas*, significando “disposição para a concretização de um objetivo que depende da teoria filosófica que o analisa”, ou seja, indica uma orientação filosófica e valorativa que fundamenta a organização do sistema educativo. As FEE referem-se a hipóteses, finalidades e concepções que fundamentam e orientam a ação educativa, constituindo-se em um projeto ideológico e político que possui valores filosóficos que expressam uma visão de mundo (ARDOINO *apud* LENOIR, 2013). No entanto, o autor canadense (2016) atesta não haver um consenso em relação às concepções de finalidades educativas, elas se constituem como um objeto altamente problemático<sup>3</sup>, em face da diversidade de interpretações, categorizações e controvérsias que elas admitem. No mesmo texto, o autor aponta sete indicadores caracterizadores de conceitos profundamente contestados, afirmando não ter dúvida de que o conceito de finalidades educativas reúne todos esses 7 atributos. São eles: 1. O conceito admite uma avaliação positiva, quanto uma avaliação negativa, acabando por produzir juízos de valor; 2. A profunda complexidade interna do conceito permite os mais diversos entendimentos; 3. O conceito admite diferentes descrições e, conseqüentemente, significados variados; 4. Tais conceitos podem ter seus significados revistos a qualquer momento em conformidade com as circunstâncias; 5. As diferentes possibilidades de interpretação desses conceitos altamente contestados são reconhecidas, porém, não esvaziam as discussões entre as partes opositoras quanto à concepção defendida; 6. O conceito admite raízes comuns dentre as diferentes interpretações que comporta, como também elementos sócio-históricos convergentes; 7. A competição em reforçar um determinado conceito frente aos demais não enfraquece o reconhecimento de

---

<sup>3</sup> Em 2013, Lenoir publicou um artigo intitulado *As finalidades educativas escolares, um objeto altamente problemático* (Les finalités éducatives scolaires, un’object hautement problématique). Na obra de 2016, ele usou o termo “contestado”, em vez de “problemático”. Mantivemos o segundo termo em respeito à obra citada.

que não há entre as variadas interpretações aquela que melhor representa o conceito.

As finalidades educativas não são neutras, uma vez que encerram em si concepções de sociedade e de educação. “[...] as FEE decorrem normalmente da visão que uma sociedade tem de seu presente e de seu futuro e, dessa forma, do tipo de ser humano que ela entende educar e formar” (Lenoir, 2016, p. 33). Elas traduzem um projeto político e ideológico de sociedade e de educação, portanto refletem a realidade social na qual se inscrevem: o jogo de interesses, os valores hegemônicos, as lutas de classe. Em razão disso, Lenoir conclui que o estudo das finalidades de um sistema educativo escolar exige que se considere a dimensão político-ideológica.

Lenoir (*Id.*) distingue determinados elementos que juntos constituem a base constitutiva da concepção de finalidades educativas. Essa base é formada por elementos ontológicos, epistemológicos, filosóficos, culturais, teleológicos, políticos, econômicos e ideológicos. São as *premissas de fundo (background assumptions)*, consideradas por Lenoir como

[...] um imenso reservatório cujo conteúdo é dificilmente discernível, uma vez que é sistematicamente ocultado e declarado inexistente pelo modo de apreensão hegemônica do real, que lidera de alguma forma e orienta toda a construção mental, científica ou não, e daí a concepção do mundo em um contexto espaço-temporalmente dado. É neste reservatório comum, enriquecido ao longo do tempo que vão beber tanto a ideologia quanto a ciência conforme suas necessidades de suporte à legitimação da “ordem estabelecida”, de argumentos de peso para a base das *premissas formuladas (Ibid., p. 43, tradução nossa)*.

Para corroborar seu posicionamento, o autor cita Delval (1990) que sustenta que os objetivos da educação nem sempre são devidamente explícitos, não permitindo que aqueles que trabalham na educação sejam conscientes do trabalho que realizam: “eles sabem o que devem fazer para obter os resultados esperados pela sociedade, mas não conhecem o significado do que fazem” (DELVAL, 1996 *Apud* LENOIR, 2016, p.49).

Na obra *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques (2016)*, foram analisadas mais de 600 publicações relacionadas às finalidades educativas escolares e nenhum consenso quanto ao seu significado foi identificado, justamente por

terem como “cimento invisível” as premissas de fundo (*background assumptions*).

O conceito de finalidades educativas que assumimos é o conceito de Lenoir (2013, 2016), segundo o qual as finalidades indicam a direção, o para quê. Em outras palavras, são as escolhas eivadas de sentido e de valor que direcionam o sistema educativo.

As finalidades permitem, pois, determinar aquilo para o qual agimos e vivemos, isto é, o que consideramos como a realização da existência a ser alcançada. Elas condicionam igualmente a ação presente e futura, porque constituem a verdadeira razão de ser de nossas escolhas, a fonte primeira das motivações de toda vida ativa. (LENOIR, 2016, p. 40-1 – tradução nossa).

A definição das finalidades educativas escolares é a etapa primeira a ser considerada, uma vez que é, a partir dessa definição e nela baseada, que serão estabelecidos

os objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares (LIBÂNEO, 2019, p.35).

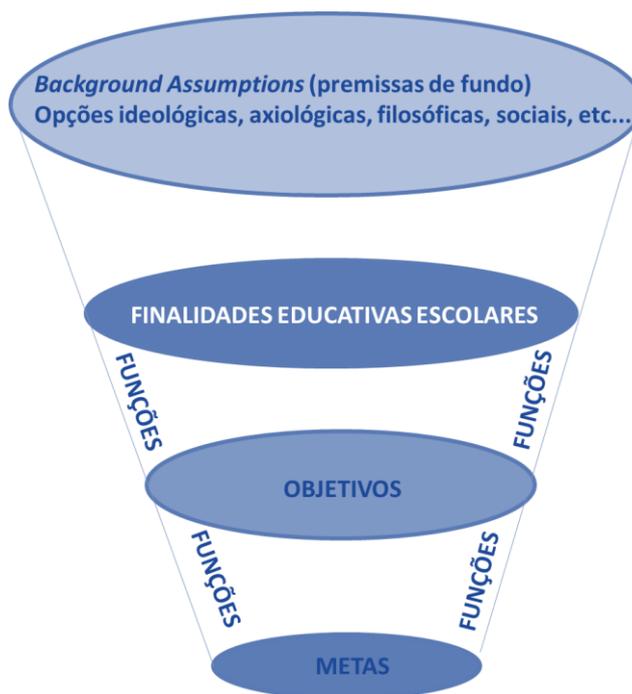
Lenoir (2013) aponta que, usualmente, em um processo de organização do sistema educativo, elas são formuladas somente no final desse processo e não como etapa prioritária a guiar, anteriormente, todas as demais decisões que se fizerem necessárias. Libâneo (2016a, p. 444) corrobora o segundo entendimento: “a definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais”. Lenoir, no entanto, explica que o procedimento de formular finalidades no final do processo se explica devido ao fato de os motivos que ensejam as transformações do sistema de ensino perpassarem por questões outras que por motivos didáticos ou pedagógicos, ou seja, essas transformações decorrem de fatores políticos, econômicos, ideológicos, culturais, dentre outros.

As finalidades se diferenciam de objetivos e metas. Com apoio em Noddings (2007), Lenoir (2016), faz a necessária diferenciação entre eles. Enquanto as finalidades representam as orientações filosóficas que subjazem a organização do sistema educativo, as metas referem-se ao ponto de chegada: o que se deve alcançar ao término do processo. Os objetivos, por sua vez, representam ações programadas que concretizam finalidades. Dito

de outro modo, a finalidade educativa é um princípio valorativo que direciona o processo educativo; o objetivo, a ação a ser empreendida tendo como base a finalidade que a sustenta; e a meta, o resultado do processo educativo. Obviamente, conforme o autor, os objetivos e as metas devem ser compatíveis e coerentes com as finalidades que os orientam. Em face desses três conceitos, Lenoir comenta a noção de função, utilizando-se de Bourdieu. Esse conceito diz respeito aos “fins que os grupos sociais atribuem a uma instituição” e acredita ser importante considerá-lo, uma vez que as funções sociais de uma dada instituição podem ser compreendidas de diversas maneiras pelos grupos os mais variados que integram a sociedade, o que vem a explicar as diferentes abordagens das finalidades educativas escolares.

A figura abaixo representa as relações entre os conceitos de finalidades educativas escolares, função, objetivo e meta em um sistema escolar.

Figura 1 - Relações entre os conceitos de finalidade, função, objetivo e meta.



Fonte: Lenoir (2016, p.45)

Na elipse maior, encontram-se as premissas de fundo (*background assumptions*) que amalgamam a concepção de finalidades educativas.

Constituem um “conjunto de preocupações, de presunções não formuladas, dissimuladas, subjacentes a uma construção teórica” (LENOIR, 2016, p. 43).

A centralidade do conceito de finalidades educativas escolares é vital para a estruturação das ações educativas. Apoiados em Libâneo (2019), destacamos que elas determinam um valor e um sentido à atividade educativa, imprimem critérios de qualidade da educação e do ensino e, a partir daí, orientam as formulações das políticas educacionais e, conseqüentemente, as fundamentações para a organização curricular. Portanto, as finalidades educativas que norteiam as políticas educacionais materializam-se nas diretrizes curriculares, as quais influenciarão o funcionamento das escolas e o trabalho docente.

Em sintonia com as pesquisas de Libâneo (2016a ,2106b, 2019), apresentamos a figura abaixo que julgamos bem ilustrar a centralidade da concepção das finalidades escolares e seus desdobramentos no processo educativo como um todo.

Figura 2: A centralidade das finalidades educativas escolares



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

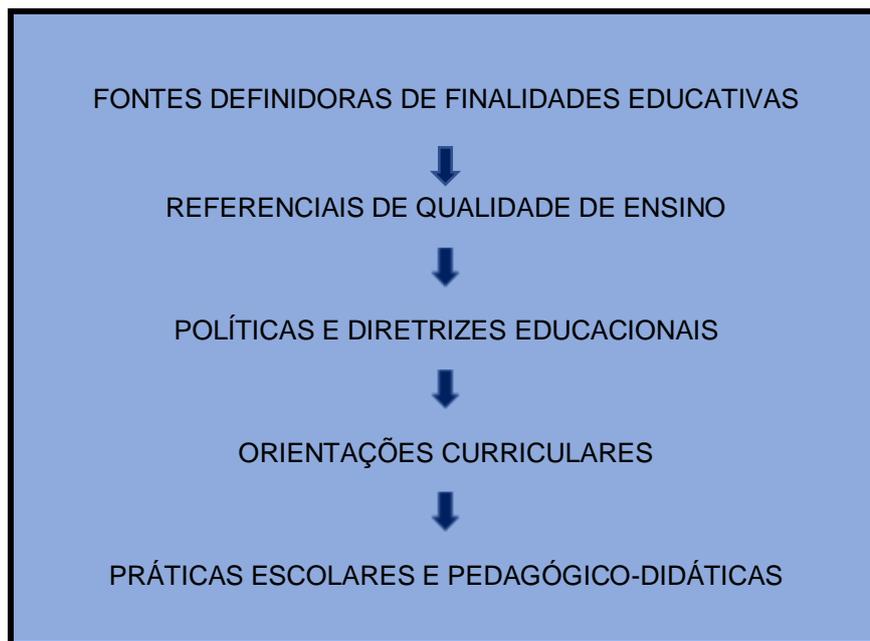
Lenoir (2016, p. 45) chama a atenção para o fato de que muitos pesquisadores ressaltam a necessidade de se contextualizar as finalidades educativas escolares, assim como defende Noddings (2013, *Apud* LENOIR, 2016), segundo o qual as FEE devem estar ancoradas no contexto atual e específico de cada sociedade. Nesse sentido, citando Lambert (2012), Lenoir (2016, p. 46) apresenta as finalidades educativas presentes em outras épocas do passado, contrastando-as com o momento atual: na Antiguidade, a finalidade estava ligada à razão; na Idade Média, à salvação, à transcendência; no Renascimento, à realização do homem no homem; no Iluminismo, ao próprio homem; no século XIX, à liberdade e, a partir da segunda metade do século XX, às necessidades econômicas. Lenoir destaca a mudança, na atualidade, de orientação na concepção das finalidades educativas salientando que a globalização neoliberal impôs uma associação entre educação e economia, transformando a escola em uma empresa a primar pela competição, inovação e consumismo, com vistas a formar um capital humano flexível e adaptável. Portanto, compreender as finalidades educativas escolares é, antes de mais nada, identificar o tipo de ser humano que determinada sociedade deseja educar e formar. Essa concepção de sociedade e de formação humana é o que Libâneo<sup>4</sup> denominou de **fontes definidoras de finalidades educativas**, de onde são extraídas respostas à pergunta: que tipo de sociedade e de educação queremos? A resposta para tal indagação abarca dois projetos de sociedade: o primeiro projeto está voltado para o indivíduo, com ênfase no individualismo, no utilitarismo, na competitividade e na meritocracia; o foco do segundo projeto é a sociedade, na valorização do coletivo, da inclusão e da participação social. Desses projetos, conclui Libâneo, decorrem, dois currículos que, obviamente, se contrapõem: o currículo voltado para o atendimento das necessidades produtivas do mercado e o currículo centrado no desenvolvimento das capacidades humanas. Reproduzimos o fluxo de influências das finalidades educativas escolares elaborado por Libâneo<sup>5</sup>:

---

<sup>4</sup> Anotações realizadas pela pesquisadora durante a palestra *Educação escolar pós-pandemia numa escola socialmente justa* proferida pelo Dr. José Carlos Libâneo na aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Goiás no dia 08 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MNnflu32LIM>

<sup>5</sup> Fluxograma apresentado na palestra acima mencionada.

Figura 3 – Fluxo das influências das finalidades educativas escolares



Fonte: Libâneo, 2021

As orientações curriculares resultam das políticas educacionais, estas, por sua vez, são orientadas por referenciais de qualidade de ensino, os quais são determinados pelas fontes definidoras de finalidades educativas, quais sejam o valor e o sentido que atribuem ao processo educativo: o significado da educação na sociedade e o significado de indivíduo educado (2019, p. 36).

Libâneo (*Ibid.*) apresenta quatro visões como fontes definidoras de finalidades educativas escolares:

1. **Visão da Pedagogia Tradicional:** a finalidade precípua é a formação intelectual e moral dos alunos a fim que assumam papéis na sociedade. Currículo tradicional com ênfase nos conteúdos tradicionalmente constituídos (p.44)
2. **Visão neoliberal:** abarca quatro finalidades educativas escolares: a) educação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; b) atenção ao desenvolvimento humano; c) educação para o mercado de trabalho; d) educação para a sociabilidade e integração social. Currículo instrumental ou de resultados constituído por conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego (p. 45).
3. **Visão sociológica-intercultural:** a finalidade educativa defendida é a formação do indivíduo por meio das práticas socioculturais

experienciadas e compartilhadas. Currículo para a diversidade sociocultural (p. 47).

4. **Visão dialética histórico-cultural:** a finalidade educativa é a promoção do desenvolvimento humano, ou seja, formação e desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos com vistas a promover estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e estético. Currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural (p. 48).

De acordo com Lenoir (2013), as finalidades precípua das escolas contemporâneas são orientadas por três visões fundamentais, a saber: 1ª) preparar uma mão de obra que atenda às demandas do sistema empresarial; 2ª) modificar radicalmente as concepções da cultura e de seus referentes, visando à busca dos interesses privados representados pelo utilitarismo, pelo individualismo e pela concorrência; 3ª) formar “cidadãos flexíveis à heterogeneidade e trabalhadores disciplinados, autônomos, responsáveis e éticos, sob a perspectiva da realidade econômica. Esse autor (2016) reconhece que o final do século XX e o início do século XXI assistiu a uma mudança na concepção de finalidades educativas, voltando-se para atender aos objetivos e necessidades do mundo econômico. Esse tipo de finalidade de cunho neoliberal, ao promover a articulação entre educação e economia, acarretou o deslocamento da formação voltada para o ser humano omnilateral para um modelo de homem eficiente e eficaz. Libâneo (2016) reconhece a influência da lógica utilitarista do neoliberalismo e da globalização na constituição das finalidades educativas escolares, transformando a escola em uma empresa, os alunos em clientes e os professores em meros prestadores de serviços. No contexto das orientações neoliberais, as FEE estão voltadas para o desenvolvimento econômico com vistas à “formação de um capital humano flexível, adaptável às mudanças contínuas e à diversidade das situações de trabalho” (Lenoir, 2016, p. 85).

Isso nos leva a afirmar que as FEE são influenciadas pelo contexto social e paradigmas de cada época. Por conseguinte, materializam-se nas políticas educacionais, nas funções da escola, na organização dos currículos e, explícita ou implicitamente nas concepções sobre o tipo de ser humano que se deseja formar.

A análise que será empreendida nessa pesquisa terá como norte as categorizações apresentadas por Lenoir (2016) e as fontes definidoras de finalidades educativas escolares, as quais nos auxiliarão na interpretação das diferentes concepções de finalidades educativas escolares presentes nos documentos e nos discursos dos professores que constituem o *corpus* da presente pesquisa.

Tendo como base as categorias elencadas no quadro 2, pretendemos elaborar um quadro com categorias e finalidades educativas escolares a partir dos dados obtidos por esta pesquisa, o qual nos possibilitará identificar as finalidades educativas escolares predominantes no século XXI.

Quadro 2 – Visão geral das finalidades educativas escolares segundo Lenoir et. al. (2016)

Categorias	Dimensões	Noções	Conteúdo potencial		
			<i>Cognitivo</i>	<i>Normativo</i>	<i>Tópico</i>
<b>1. Finalidades desenvolvimentais</b>					
<i>Desenvolvimento do indivíduo</i>	Desenvolvimento pessoal e emocional	Autoestima Responsabilidade Autonomia	<i>Médio</i>	<i>Elevado</i>	<i>Elevado</i>
	Desenvolvimento criativo	Pensamento crítico	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>	<i>Fraco</i>
	Desenvolvimento cognitivo	Relação epistêmica com o saber Relação com a realidade Relação com o sujeito Relação entre os saberes Relação com a experiência Relação com o patrimônio humano (Transmissão da cultura)	<i>Elevado</i>	<i>Elevado</i>	<i>Fraco</i>
	Desenvolvimento físico	Relação com o corpo	<i>Fraco</i>	<i>Elevado</i>	<i>Fraco</i>
<i>Desenvolvimento social</i>	Socialização escolar	Relação com o patrimônio humano (Transmissão da cultura) Educação cidadã Facilitadores Regras do jogo Integração na vida social da escola (modalidades)	<i>Médio</i>	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>
<i>Desenvolvimento nacional</i>	Cultura	Importância	<i>Médio</i>	<i>Elevado</i>	<i>Fraco</i>
		Características			
	Identidade coletiva				
		Relação com os outros e com a diferença			

<i>Desenvolvimento econômico</i>	Preparação para uma profissão		<i>Médio</i>	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>
	Aprendizagem ao longo da vida				
<b>2. Finalidades educativas específicas</b>					
<i>Missões da escola</i>	Em função dos sujeitos	Individualidade coletiva	<i>Médio</i>	<i>Elevado</i>	<i>Elevado</i>
	Em função da educação	De abertura De controle			
<i>Tensão Instrução-socialização</i>	Emancipação	Instrução emancipatória Socialização de inserção	<i>Elevado</i>	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>
	Condicionamento	Instrução reprodutora Socialização inculcadora			
<i>Funções externas</i>	De substituição	Por ausência física Por ausência de competências Educativas	<i>Médio</i>	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>
<i>Funções internas</i>	Legitimação cultural		<i>Fraco</i>	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>
	Autoperpetuação do sistema escolar				
<b>3. Finalidades normativas</b>					
Cidadania mundial			<i>Fraco</i>	<i>Elevado</i>	<i>Elevado</i>
Democracia					
Educação enquanto direito humano					
Igualdade					
Meio ambiente (desenvolvimento sustentável)					
Justiça					
Paz					
Religião					
Laicidade					
Saúde					
<b>4. Outras finalidades</b>					
A definir					

Fonte: Lenoir (2016)

Consideramos, assim, altamente relevante o estudo das finalidades educativas uma vez que indicam critérios valorativos para o planejamento dos sistemas escolares e sua repercussão nas escolas e no trabalho dos professores. Além disso, este estudo ganha mais pertinência por trazer dados empíricos que mostram como tais finalidades são representadas pelos professores.

## CAPÍTULO II

### FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação escolar é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades humanas e a formação da personalidade por meio de aprendizagem socialmente mediada (Libâneo, 2019, p.48).

Este capítulo se inicia com considerações sobre o embate internacional e nacional em torno do tema finalidades educativas e funções da escola. No segundo tópico, são abordadas as formas de atuação de três organismos internacionais no campo educacional, tendo em vista explicar a natureza e o movimento de suas ações em relação a políticas educacionais e diretrizes curriculares, principalmente para a América Latina e o Brasil. O terceiro tópico faz referência ao impacto das orientações desses organismos na estruturação do sistema escolar brasileiro, principalmente nas formas de funcionamento das escolas e das salas de aula. O quarto tópico examina as finalidades educativas escolares em documentos do Banco Mundial, da Unesco e da OCDE, considerando os aspectos essenciais que aparecem nos seus enunciados e que permitem identificar a concepção de finalidades e objetivos educativos. O capítulo se justifica pelo fato de as finalidades educativas explícitas e implícitas do sistema educacional estarem estreitamente vinculadas a orientações de organismos internacionais.

#### **1. O debate internacional e nacional sobre finalidades (objetivos) e funções da escola**

Em boa parte dos países do mundo, ocorre a valorização da educação escolar, social e moral da juventude em face de um mundo em transformação, pondo-se em destaque o papel da esfera pública na consumação dessa valorização. A definição de finalidades e funções das escolas tem sido um dos focos de atenção dos organismos internacionais vinculados ao sistema

econômico mundial. Decorre daí a orientação hegemônica neoliberal, em âmbito mundial, de indução para a educação de resultados, de caráter economicista, materializada no Brasil por várias políticas executadas ao menos desde 1990 pelo Ministério da Educação e, atualmente, pela implantação da BNCC. Enquanto isso, assiste-se a um debilitamento das finalidades e das funções da escola pública universal e gratuita, cuja explicação decorre de vários fatores, ganhando destaque o fato de que os últimos governos conservadores, a partir de 2016, vêm atuando deliberadamente para desmontar as conquistas que a sociedade vinha obtendo desde, ao menos, os anos 1930 (LIBÂNEO, 2020).

Observa-se, assim, um claro embate em torno da definição de finalidades educativas da educação escolar, o que tem levado alguns autores a colocar em destaque o estudo crítico dessas finalidades, ou seja, a discussão sobre uma questão crucial: afinal, para que servem as escolas? (LENOIR et al, 2016; YOUNG, 2007; LIBÂNEO, 2018, 2019). Dado o caráter axiológico e político dessa pergunta, a adesão a determinadas finalidades leva a diferentes orientações das políticas educacionais, das diretrizes do currículo e da própria operatividade do processo de ensino-aprendizagem.

A primeira onda neoliberal de aproximação com a educação brasileira deu-se nos anos 1990 em decorrência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien na Tailândia com a participação de 155 governos de diferentes países. O objetivo central dessa Conferência era revitalizar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). Desde esse momento, evidencia-se um controle cada vez maior das reformas educacionais por parte dos organismos financeiros e econômicos internacionais. Tal como constata Lessard (2016, p. 10-1):

O poder público não age mais sozinho, mas leva em conta grande quantidade de agentes que enunciam e promovem seus valores e interesses em um contexto plural [...] os estados-nação elaboram e promulgam políticas, mas as instituições regionais e locais, de um lado, e as organizações internacionais, de outro, são cada vez mais agentes de primeiro plano na construção, legitimação e instrumentação das políticas.

As reformas educacionais fomentadas pelos organismos internacionais têm como objetivo primordial promover a estabilidade política dos países periféricos, estabilidade essa tão cara à agenda neoliberal. Para atender às

exigências do mercado, como também para mascarar a profunda fissura social e o desemprego estrutural, a educação passa a ter como finalidade precípua: propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades mínimas, competências particulares e valores indispensáveis ao mercado, ou seja, formar o capital humano<sup>6</sup>. É o utilitarismo reinando no campo educacional. Como acertadamente pontuou Lenoir (2021, p. 2), “os aspectos econômicos e utilitários se sobrepõem a outros no que diz respeito aos rumos da vida humana”, ou seja, “os processos de aprendizagem são concebidos a partir da perspectiva instrumental da produção de seres humanos em termos de ‘capital humano’” (*Ibid.*, p. 15). A Teoria do Capital Humano é sustentada pela crença de que a educação pode potencializar a capacidade de trabalho e de produção. Nessa perspectiva, a finalidade educativa limita-se a fornecer capital humano para o mercado, em outras palavras, aumentar o nível de produtividade do trabalhador para melhor atender às demandas de uma economia de mercado. Ainda apropriando-nos dos estudos de Lenoir, a escola torna-se “um bem em um sistema competitivo de livre mercado.” (*Ibid.*, p, 20).

Na mesma direção, Laval (2019) reconhece que a agenda neoliberal estabelece uma concepção individualista e mercadológica da educação. O saber, evidentemente, “não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano”, atesta Laval, mas “uma ferramenta a serviço da eficiência do trabalho” (*Ibid.*, p. 48-9).

Em 1983 Saviani, em seu clássico livro “Escola e Democracia”, já identificara uma onda tecnicista na educação brasileira por meio da introdução da tecnologia e da boa gestão. Para ele, segundo a pedagogia tecnicista, a ineficiência e a improdutividade do indivíduo representavam uma ameaça à estabilidade do sistema, portanto, a educação deveria “formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (p. 11). No contexto histórico e econômico daquele período, Saviani apontou que a pedagogia tecnicista levava a uma perda da

---

<sup>6</sup> Capital humano: foi um termo cunhado por Theodor Schultz que corresponde ao *investimento que o indivíduo faz em si mesmo com objetivo de obter rendimentos futuros*. “É um capital diferente do capital convencional porque sua essência reside na capacitação humana para o desenvolvimento econômico de um país” (MARI, 2016, p. 90).

especificidade da educação ao reproduzir na escola o modo de organização fabril.

Para Evangelista (2014), alguns *slogans* escondem as reais intenções que subjazem ao projeto político-educativo dominante, tais como “qualidade da educação”, “sociedade do conhecimento”, “inclusão social”, “educação inclusiva”, “educação ao longo da vida”, “Educação para o empreendedorismo”. Fartamente utilizados nos documentos no campo educacional, constituem-se em mecanismos de conformação e consenso para o projeto educacional elaborado pelos organismos internacionais para os países periféricos. “A produção discursiva é relevante para criar um clima propício ao acolhimento de propostas internacionais”, alerta Shiroma (2020, p. 7).

Os organismos internacionais enxergam nos objetivos e funções da Educação Básica fortes aliados no processo de desenvolvimento econômico internacional, ou seja, são pontos estratégicos para o capital à medida que se orientam para a oferta de mão de obra e como instrumento de coesão social por meio da inculcação de valores e atitudes. No entanto, necessitam de um construto ideológico para legitimar suas atividades e garantir a manutenção das relações sociais capitalistas. Assim, o campo educacional tem sido incansavelmente coagido pelas formulações dos organismos internacionais os quais expressam determinadas intencionalidades existentes nas relações de poder. Com efeito, “a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade”, portanto, “os objetivos e conteúdos da educação [...] são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais” (LIBÂNEO, 1998, p. 79). É no âmago das formulações e políticas desses organismos, materializadas em programas, relatórios, pesquisas, estudos, pesquisas, questionários e boletins que sua ideologia ganha alcance, poder e credibilidade. Utilizando-se de sua hegemonia econômica e política, os organismos internacionais não só padronizam as regras de produção e de comércio, como também alinham as políticas educacionais a uma concepção mercadológica de escola e a uma “concepção de educação como investimento produtivo em vista de um retorno individual” (LAVAL, 2019, p. 54).

Laval (*Ibid.*) reconhece que o Brasil está na vanguarda da escola neoliberal. Diz ele: “o Brasil chegou antes de outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino” (*Ibid.*, p.13). Para esse autor, as reformas neoliberais na educação alteraram o papel da escola. Se na concepção republicana ela era um lugar de formação do cidadão, em que o saber tinha um valor intelectual, cultural, estético, social e político, a escola neoliberal dedica-se a atender propósitos de competitividade, característicos da economia globalizada, por meio de aprendizagens úteis às empresas e voltadas para o interesse privado, com vistas a formar o trabalhador polivalente e flexível. Para ele, o discurso neoliberal, aparentemente bem-intencionado, trouxe a linguagem da economia para a escola, transformando-a em “um apêndice da máquina econômica” com novas finalidades a ela imputadas (*Ibid.* p. 298). A principal delas é inserir o indivíduo na empresa, ou seja, uma finalidade meramente profissional. Em suma, o autor defende que a escola neoliberal refuta a função cultural da escola privilegiando a relação utilitarista com o saber, a produtividade econômica, bem como a qualidade da força de trabalho.

Freitas (2014) denomina de *neotecnicismo educacional* esse momento em que a educação brasileira se encontra subordinada à lógica do mercado. Segundo essa perspectiva, a solução para os problemas educacionais reside na gestão eficaz da escola atrelada a tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização. Para esse autor, o movimento da reforma empresarial da educação coordenado pela OCDE e agências internacionais, empenha-se em alinhar as escolas às demandas dos processos produtivos. “Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica, a educação, vista como um “serviço” que se adquire e não mais como um direito” (*Ibid.*, p. 29). A educação insere-se na lógica do livre mercado, sob o controle empresarial e, em decorrência disso, será o esforço dos alunos a definir seu sucesso, sua posição social, o tão aclamado empreendedorismo da agenda neoliberal que permite aos seres humanos exercerem sua liberdade pessoal e social. É dessa visão de sociedade baseada em um livre mercado que advêm as finalidades atribuídas à educação. Freitas (*Ibid.*, p. 42) identifica como finalidade educativa precípua dos reformadores: “garantir o domínio de competências e habilidades básicas

necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho”. Esse tipo de concepção de finalidade educativa altera o papel social da escola à medida que a escola passa a ser considerada um espaço de prestação de serviços sob a ótica empresarial. “A destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial”, denuncia Freitas (*Ibid.*, p. 57).

Tal finalidade é fruto da concepção de sociedade fomentada pelo neoliberalismo que reduz a sociedade a um modelo racional de organização baseado na privatização dos espaços institucionais do Estado. Alterada a concepção de sociedade, transformam-se também a concepção de educação e os rumos das políticas educacionais. A concepção meritocrática da agenda neoliberal promove a concorrência entre escolas e entre professores, e a competitividade entre os alunos, já que o êxito pessoal e o profissional perpassam pela ideia de mérito e de resiliência. Daí advém o papel central que os resultados das avaliações assumem na vida da escola. As notas das avaliações tornam-se referência de qualidade, ocultando o debate sobre as finalidades educativas. Ao realizar um estudo sobre o programa educacional americano *No Child Left Behind*, Emery (2005, p. 1 *Apud* Freitas, 2018, p. 82) constatou que:

Um dos efeitos dos testes de alto impacto de que estou segura que agradou aos dirigentes empresariais é que o debate histórico público sobre quais deveriam ser as finalidades da educação [...], foi eliminado. Em seu lugar, o aumento das pontuações nos testes tornou-se um fim em si mesmo [...].

No entanto, a aliança entre economia e educação não é um fato recente na história da educação brasileira, observável somente com o avanço das políticas neoliberais no campo educacional. No governo nacionalista e desenvolvimentista de Vargas (1930-1945), a política educacional esteve voltada à formação para o trabalho. Naquela época, já se vislumbrava o que Libâneo (2012), mais tarde, denominaria de dualismo na escola pública. Naquele contexto, já se verificava a existência do ensino secundário (hoje ensino médio) para a elite e o ensino técnico para os menos favorecidos, os quais dariam suporte ao projeto industrial do governo. Silva (2017) destaca que a escola se tornou uma fábrica de trabalhadores para a indústria crescente. Havia a

necessidade de mão de obra qualificada que viesse atender ao projeto econômico desenvolvimentista de Vargas.

Antes mesmo dos anos 1990, já eram evidentes as interferências dos organismos internacionais nas políticas brasileiras, conforme mostram vários estudos (FRIGOTTO, 1999; LEHER, 1998; GENTILI, 2018). Mas elas se acirraram quando o governo brasileiro foi impelido a alinhar as políticas educacionais aos preceitos da economia globalizada, orientado pelos organismos e agências internacionais, tal como ocorreu no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Se no ano de 1971, com a elaboração do I Plano Setorial de Educação, a finalidade educativa era “formar um cidadão capaz de participar eficientemente das atividades produtivas da nação” (SILVA, 2017, p. 161) atualmente essa finalidade continua a definir-se em prol do fator econômico, contudo subordinada mais diretamente à lógica do mercado internacional.

No Estado Desenvolvimentista (1956-1961), a educação e a escola estavam voltadas para a lógica desenvolvimentista. A partir da década de 1980, o Estado Desenvolvimentista foi substituído pelo Estado Regulador que se viu impelido a participar da reestruturação do sistema capitalista internacional. Com a afirmação da globalização neoliberal, novos desafios foram impostos à educação e à escola: as lógicas advindas da globalização exigiam trabalhadores mais bem preparados e qualificados, e consumidores aptos a utilizarem as mercadorias produzidas (CHARLOT, 2007). Charlot destaca que, nesse momento de afirmação da globalização, um grande impasse foi imposto à escola: paralelamente à universalização do ensino fundamental, um objetivo ainda não alcançado, impunha-se a necessidade de acolher jovens oriundos das classes baixas nos ensinos médio e superior, segmentos até então restritos à elite. Novas lógicas advindas dos efeitos globalizantes invadiram a organização da escola, lógicas que “atropelam o funcionamento tradicional da escola e a identidade de seus professores” (p. 131).

Conforme já comentado na introdução deste trabalho, o projeto neoliberal influencia profundamente as finalidades educativas escolares. Isto porque elas estão presentes em boa parte das decisões do planejamento da educação tal como ocorre, por exemplo, na indicação do currículo nacional, representado atualmente com a BNCC. Somando-se a isso, há que se dar

destaque ao fato de que a escolha de determinadas finalidades educativas em detrimento de outras revela, indiscutivelmente, um posicionamento sociopolítico e ideológico frente à educação. Pergunta Lenoir (2021, p. 9): “seria um truísmo lembrar que a educação é antes de tudo uma coisa política?” Utilizando-se dos escritos de Reboul (1971 *Apud* lb., p. 9-10), ele nos lembra que a educação e a política são inseparáveis, ou seja, está vinculada a fatores econômicos, sociais e políticos. Portanto, conclui, a educação é fruto de uma opção política e, conseqüentemente, não é neutra:

[...] é sem dúvida bom recordar que qualquer sistema educativo é diretamente influenciado pelo contexto social e ideológico em que se insere e isto diz respeito, antes de mais nada, a todo sistema escolar desenhado em políticas, em expectativas e objetivos, em atitudes e valores, na estrutura e conteúdo do currículo que a influência da ideologia dominante se faz sentir (LENOIR, 2021, p. 10).

Desse modo, entender as concepções de finalidades educativas que vigoram nas políticas educacionais brasileiras e nas práticas dos professores exige, primeiramente, que tenhamos clareza de que, por trás do discurso virtuoso dos organismos internacionais frente à educação, há uma lógica de mercado e de mundo globalizado, assim sendo, o discurso neoliberal não pode ser tomado descolado das orientações políticas, econômicas e ideológicas que o subjazem. Em segundo lugar, é imperioso reconhecer que elas carregam os interesses e as visões daqueles que controlam as reformas e políticas educacionais que se processam em nosso país, uma vez que as escolas sempre foram um terreno de disputas ideológicas. Lenoir (*Id.*), citando Harribey, afirma que esse pesquisador se adiantou ao prever que o capitalismo estava prestes a transformar consideravelmente as relações de propriedade em todo o mundo, “de tal forma que a menor atividade humana presente e futura, o menor recurso material ou intelectual (incluindo a educação, evidentemente), tornem-se mercadorias, isto é, oportunidades de lucro” (p. 164). Aqui Lenoir não deixa qualquer dúvida sobre os efeitos nefastos da agenda neoliberal para uma educação emancipatória, transformada em um bem privado adquirido em uma “escola-empresa submissa às leis do mercado”. Ele ainda reconhece que, se a influência dos valores ideológicos neoliberais invadiu as instituições, a vida social e a própria subjetividade das pessoas, obviamente, o campo educacional não sairia incólume dessa ‘invasão’.

No campo das disputas ideológicas em torno das finalidades educativas, Libâneo (2016, p. 319) esclarece que o modelo neoliberal hegemônico “impõe como finalidade educativa da escola a preparação de força de trabalho disciplinada associada à obtenção de rudimentos de cidadania, incluindo preparar para iniciativa e empreendedorismo”. Ao enumerar os aspectos negativos do neoliberalismo, identifica a busca pelo “desmantelamento do Estado social e da privatização das empresas públicas” (*Ibid.* p. 20); a consolidação do Estado-empresa que preza pela eficácia concorrencial segundo à lógica do mercado; a ênfase em uma educação utilitarista que, centrada na tarefa de aculturação e de submissão a uma economia de mercado, substitui o princípio do humanismo pelo do profissionalismo, o que leva à redução dos “processos educacionais ao aprendizado prático e os seres humanos em capital” (2021, p. 2). Acrescenta Lenoir (2016, p. 20):

É a ruptura com o social quando não a sua rejeição, que traz a eficácia concorrencial neoliberal na qual os seres humanos são percebidos apenas sob uma ótica utilitarista, enquanto “capital humano” e enquanto indivíduos isolados, empreendedores deles mesmos, em concorrência com os outros (tradução nossa).

Primeiramente, a citação acima nos permite trazer considerações a respeito da educação, da escola e de suas finalidades sob a ótica neoliberal. Inicialmente, já podemos reconhecer uma visão mercadológica do que seja o aluno: um mero capital humano a suprir, futuramente, as necessidades do mercado ou um modelo subjetivo de empresa, responsável por gerir a si mesmo. Segundo, a educação torna-se uma empresa, cuja finalidade é desenvolver habilidades, competências e valores favoráveis ao mercado. Terceiro, a qualidade da educação volta-se para a obtenção dos melhores resultados nos testes padronizados e avaliações externas. Em suma, o saber tornou-se um produto e a escola, uma “agência de entregas” (Young, 2007). Sob a ótica neoliberal, a escola assume um duplo papel: formar o capital humano e desenvolver o espírito de empresa:

A escola, aberta para a empresa e transformada ela mesma em empresa, perdeu sua autonomia e suas finalidades específicas, suas especificidades culturais e cognitivas antes de tudo. Ela tem agora e como função primeira produzir recursos humanos do “capital humano” em função das normas mercantilistas (LENOIR, 2016, p. 194, tradução nossa).

As finalidades educativas decorrentes das orientações dos organismos internacionais são, segundo Lenoir (2016): preparar mão de obra que atenda às necessidades do mercado de trabalho, formar o cidadão individualista comprometido com sua autogestão e promover o espírito concorrencial.

A finalidade buscada é produzir um *homo oeconomicus* inteiramente dedicado às expectativas do mercado, isto é, um ator do sistema apto à empregabilidade e, conseqüentemente, armado com uma bagagem de competências instrumentais, flexível, adaptável, fluido, reativo, antes de tudo competitivo e performático, eticamente devotado (a seu empregador, evidentemente)” (*Ibid.*, 2016, p. 191).

A presença dos organismos e agências internacionais nas políticas educacionais dos países periféricos justifica-se pela compreensão que se tem que, investindo nos setores básicos para os pobres, o que inclui o oferecimento da educação básica, haverá maior oferta de capital humano e aumento da capacidade produtiva. Daí resulta a dimensão instrumental da educação voltada para uma formação a serviço do capital, por meio da ênfase em um padrão básico de instrução. Nessa mesma linha de raciocínio, Leher (1998) salienta que as reformas educacionais realizadas sob a égide dos organismos internacionais têm o intento de promover a produção da estabilidade política e ocultar as contradições da crise estrutural do capitalismo. Em outras palavras, o que se deseja é utilizar a educação como instrumento de coesão social e não de formação e emancipação.

Indiscutivelmente, a ingerência dos organismos internacionais na implementação de políticas de um país, sejam elas econômicas ou educacionais, deixa custos sociais altíssimos para a população que mais necessita das ações do Estado. Diferentemente da intenção declarada inicial de contribuir para a reconstrução econômica, o programa de ajuste estrutural dos organismos e agências financeiras internacionais tem acarretado desemprego, barateamento da mão-de-obra, pobreza, predominância da lógica econômica em detrimento da lógica social e educacional, e esvaziamento das finalidades educativas em prol da formação humana. Temendo não obterem os empréstimos desejados ou a rolagem da dívida, os países em desenvolvimento não encontram outra alternativa a não ser aceitar as condicionalidades políticas que fazem parte do empréstimo e, uma vez aceitas, devem cumpri-las sob a ameaça de integrarem a “lista negra” dos credores internacionais.

Freitas (2018), comentando o fracasso do *No Child Left Behind* (NCLB) e do *Common Care*<sup>7</sup> dos Estados Unidos, alerta sobre o estreitamento do conceito de educação provocado por políticas de testes, padronização e *accountability*. O autor não só considera antiético subordinar a educação aos interesses mercantilistas de empresários e fundações, como também a insistência nessa subordinação diante de tantos estudos demonstrando sua ineficácia, impedindo que milhões de brasileiros tenham acesso à escola pública de gestão pública.

Pode-se deduzir, também, dessa afirmação de Freitas, que assumir como referência de qualidade da educação os resultados quantitativos das avaliações não só promove o estreitamento curricular, o acirramento da competição entre professores e escolas, a responsabilização do professor, a formação restrita, como também obscurece o debate das finalidades educativas.

Análises realizadas em documentos do BM e da Unesco, sobretudo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), permitiram que Libâneo (2019, p. 45) identificasse quatro finalidades educativas escolares: “1. Educação para a necessidade básica de aprendizagem; 2. Atenção ao desenvolvimento humano; 3. Educação para o mercado de trabalho e 4. Educação para a sociabilidade e convivência.”

Trata-se da visão dominante de finalidades educativas inseridas numa lógica economicista. Nessa perspectiva de formação, o conhecimento historicamente produzido pela humanidade é substituído por saberes instrumentais, úteis às demandas do mercado. O individualismo liberal de outrora dá espaço para um individualismo economicista utilitário, subjugado pelas regras do mercado: responsabilização, competitividade, performance, eficácia, eficiência e prestação de contas.

Lenoir (2021) chama a atenção para o “mundo neodarwiniano” que se impõe, no qual “os mais fracos são eliminados e submetidos ao desprezo dos vencedores” (p. 21). Ilustram posicionamento contrário a esse tipo de mundo, os escritos de Daniel Cohen (2012 apud, *Ibid.*, p. 21), segundo o qual “competição sem cooperação é uma armadilha fatal e que a busca por cada vez mais sucesso financeiro, não o torna (o ser humano) mais feliz, de fato não o faz feliz”. “Vamos dizer novamente para encerrar, somos humanos apenas por meio de nossas

---

<sup>7</sup> Lei americana de 2001 que promoveu reformas na educação no governo George W. Bush. *Common Care* é uma espécie de “base nacional comum” americana.

interações com os outros. Isso deve estar no centro dos valores que a escola está aí a promover”, vaticina Lenoir (2021).

Charlot (2005) ressalta que as políticas internacionais sobre a educação ocultam a sua “dimensão fundamentalmente cultural e humana” (p. 143), comprometendo a construção do próprio sujeito. Escreve ele: “A educação é, então, concebida, como ajuda social, e não mais como direito humano e projeto de dimensão universal e cidadã (*Id.*). Charlot não se opõe ao trabalho e à formação profissional como elementos da formação humana, ao contrário, reconhece que o trabalho é uma característica das sociedades humanas. No entanto, discorda que a educação seja organizada, preponderantemente, sob a lógica econômica de preparação para o trabalho. A escola, para Charlot, é o local, por excelência, onde as crianças e jovens vão para adquirir saberes e competências cognitivas e intelectuais, as quais não poderiam ser adquiridas em outro lugar, ou seja, ela é um espaço de saber e de cultura (*Ibid.*, p. 120). A educação, longe de ser uma mercadoria, é um direito universal, vinculado à própria condição humana, uma vez que ela permite ao indivíduo humanizar-se, socializar-se e tornar-se singular. No mesmo sentido, Young (2007) defende que, para os alunos empobrecidos, a escola é o único lugar no qual poderão adquirir o “conhecimento poderoso” e serem capazes de se desenvolverem, ao menos intelectualmente. Sendo assim, critica a escola transformada em mercado e a escola, em “agência de entregas” focada em resultados e em cumprimento de metas (*Ibid.*, p. 1291).

Se por um lado, a ingerência dos preceitos dos organismos internacionais nas políticas educacionais dos países resultou em mudanças profundas nas FEE, por outro lado, verifica-se um alargamento das funções da escola, promovendo uma redefinição dos conhecimentos escolares (LOCKMANN; TRAVESINI, 2017). Segundo as autoras,

Isso significa considerar que aquilo que tradicionalmente era compreendido como conhecimento escolar (disciplinarizado) parece sofrer algumas alterações, passando a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos (*Ibid.*, p. 818).

As escolas têm extrapolado suas funções pedagógicas, em decorrência de políticas atuais que impõem a elas ações que vão além de suas possibilidades. A infinidade de funções conferidas à escola foi denominada por

Nóvoa (2009) de transbordamento da escola. A escola transbordante é uma escola que lhe foi atribuída as mais diferentes missões “possíveis e inimagináveis”, dentre elas, acolher o aluno e dar suporte às famílias (Ibid., p. 60).

Para além da sua atividade precípua de formação, cabe à escola contemporânea uma variedade de outras funções, tais como a função de proteção dos alunos que vivem na pobreza ou em situações de violência, a oferta de atividades culturais e esportivas, alimentação (merenda e almoço), escovação orientada por um dentista e bochechos com flúor (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017).

O caráter expansionista da escola passa também pelo próprio alargamento dos conhecimentos escolares, os quais passam a ser considerados à medida que promovem formas de governo dos estudantes.

Os conteúdos aprendidos têm efeitos, e, na racionalidade neoliberal vigente, o pressuposto é que o aluno seja capaz de posicionar-se como um sujeito produtivo, a partir das diferentes situações relacionadas à sua vida. Por exemplo, ao se defrontar com estatísticas sobre acidentes de trânsito, de epidemias e de baixa escolaridade, entre outras, age sobre si, buscando evitar estar entre elas. Ao mesmo tempo, precisa aprender a conduzir-se, de modo a responsabilizar-se por si, investindo no seu autodesenvolvimento, dando atenção à sua saúde, promovendo sua própria qualidade de vida (BELLO; TRAVERSINI, 2011 Apud LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 824).

A ampliação das funções da escola esmaece sua função principal de proporcionar a apropriação de conhecimentos e a construção de novos saberes.

## **2. A atuação de organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) nas políticas educacionais de países emergentes**

As transformações ocorridas no cenário econômico mundial aceleraram as mudanças no campo da educação: de direito universal passou a ser considerada uma estratégia de consolidação do ideário neoliberal; mais que preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, tornou-se instrumento vital de afirmação e manutenção do projeto hegemônico do capital como elemento ideológico-discursivo (GENTILI, 1996).

O neoliberalismo transcendeu as questões econômicas de outrora, incorporando a educação ao seu projeto de constituição de uma ‘nova razão

mundo'.<sup>8</sup> Organismos internacionais, como o BM, a OCDE e a Unesco passaram a compor suas agendas de trabalho com discussões, programas e orientações voltados para a área educacional. Essas Organizações expandiram seus papéis de agentes financiadores de empréstimos. Tornaram-se também e, substancialmente, agentes difusores de preceitos e valores alinhados à mundialização do capital. O Banco Mundial assumiu o posto de grande articulador das reformas neoliberais na América Latina. A Unesco, partilhando dos princípios do BM, assumiu as funções de planejar e executar políticas nos países latino-americanos, como por exemplo, a Declaração do México (1979), cujos objetivos serviram de base para a criação do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe em 1980 (MELO, 2003). A OCDE, de agente reconstrutor das nações devastadas pela guerra tem se posicionado como um “*player* supranacional” comprometido em alinhar os interesses nacionais aos interesses da ordem capitalista mundial, sobretudo pela via dos projetos educacionais.

A constituição histórica do BM, da OCDE e da UNESCO, bem como a atuação de cada um deles, reproduz a atual ordem política e econômica internacional hegemônica. Conforme o *modus operandi* de cada um deles, atuam em nível estrutural e superestrutural como gestores do sistema capitalista econômica neoliberal. O poder de alcance e de influência desses Organismos cresceu à medida que o capital avançou em termos geográficos, promovendo uma maior interdependência entre os Estados-nação. Nesse processo de expansão, eles disseminam valores hegemônicos que consolidam “a ordem do metabolismo social do capital” (MARI, 2014, p. 96). Nesses termos, a educação básica constitui-se em uma garantia de continuidade da lógica do capital em escala global, ou seja, um elemento ideológico de sustentação do projeto econômico neoliberal. As ações desses Organismos formam o que Dale (2004) chamou de “agenda globalmente estruturada para a educação”. Trabalhando de forma alinhada aos interesses da economia mundial, promovem políticas nacionais, segundo um modelo hegemônico de educação e de sociedade.

---

<sup>8</sup>Expressão cunhada por Dardot e Laval (2016) para destacar a racionalidade global do neoliberalismo que, ultrapassando o setor econômico, atinge todas as esferas da existência humana.

O questionamento que agora se impõe é: como explicar a subserviência das políticas educacionais nacionais aos imperativos desses Organismos? Recorremos a Marx (1996, p. 74). para explicar que

[...] cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas.

A classe que detém o poder material dominante é também “a força dominante espiritual” (*Ibid.*, p. 72). A estrutura necessita de uma superestrutura competentemente forte para sustentar a ordem social e as condições sociais de produção. Nesse sentido, o poder de influência e de controle dos organismos internacionais dá-se no plano ideológico, sustentado pelo poderio econômico que representam. Utilizando-se de relatórios e pesquisas científicas, constroem a validade de seus preceitos, cuidadosamente elaborados para serem aceitos como universais. Para tanto, lançam mão dos intelectuais orgânicos que dão sustentação ao discurso hegemônico materializado nos programas, projetos e relatórios e demais documentos produzidos com a chancela dessas Organizações. Há, portanto, como bem reconhece Chauí (2016, p.249), “[...] um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo” e, para ser hegemônico, deve fluir “espontaneamente, como verdade igualmente aceita por todos” (*Ibid.*, p. 247). Nesse sentido, é válida e oportuna a observação de Charlot:

O pensamento neoliberal privilegia valores dos quais alguns sempre foram igualmente, e continuam sendo, valores dos educadores progressistas: a liberdade e a autonomia, a descentralização sobretudo. Essas palavras, porém, não têm o mesmo sentido para o pensamento neoliberal e para o pensamento progressista. **É preciso, desse modo, tomar cuidado com a armadilha das palavras** e tentar redefinir tais valores em relação ao projeto progressista de sociedade e de mundo e às lutas sociais (2005, p. 145 – grifo nosso).

Roberto Leher (1998) pode ser considerado um dos pesquisadores brasileiros pioneiros a reconhecer nos documentos oficiais dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, a influência desses na formulação das políticas educacionais para os países considerados em desenvolvimento. Seu estudo destaca o contraste entre as orientações educacionais para os países hegemônicos e os periféricos, chamando a atenção para o fato de que a

educação entrou na pauta do referido Banco como um instrumento de promoção da coesão social, uma forma de ocultar as contradições da crise estrutural do capitalismo. A reforma do sistema educacional passou a ser uma imposição para os países que não queriam ficar apartados do fluxo hegemônico do mundo globalizado. Leher (*Ibid.*, p. 81) explica que a reforma educacional assume relevância decisiva, uma vez que é compreendida pelo Banco Mundial como principal meio capaz de deslocar os países em desenvolvimento para a sociedade globalizada e, por isso, compõe o “núcleo sólido” da formulação do Banco.

Seguindo o pensamento de Leher, o neoliberalismo instaurou rapidamente uma nova concepção de mundo em quase todos os cantos do planeta, envolvendo todas as esferas da vida<sup>9</sup> (Ib., p.74), não nos resta dúvida em afirmar que a educação representa a escolha mais adequada para se realizar, conforme o autor, uma “lavagem de cérebro planetário” em conformidade com a agenda neoliberal.

### **2.1. Banco Mundial: de agente financiador a mentor de políticas educacionais**

O Grupo Mundial é composto por cinco instituições que, segundo o próprio grupo, compartilham entre si o compromisso em reduzir a pobreza, aumentar a prosperidade e promover o desenvolvimento e o crescimento sustentável (2022). São elas: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimento (ICSID). O BIRD e a IDA formam o BM, os quais trabalham conjuntamente para a redução da pobreza e a promoção do desenvolvimento sustentável. Conforme consta em sua página eletrônica, o BIRD se autointitula como sendo “o maior banco de desenvolvimento do mundo” (*Id.*). Além de fornecer produtos financeiros (empréstimos, garantias e produtos de risco), oferece serviços de conhecimento e consultoria para países de renda média e baixa renda “dignos de crédito”. Sua

---

<sup>9</sup>Dardot e Laval (2016, p. 16) partilham do mesmo posicionamento de Leher, afirmando que “com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*” (grifo dos autores).

agenda de trabalho concentra-se em três frentes: oferta de recursos financeiros, conhecimento e serviços técnicos.

Apesar da notabilidade da atuação da OCDE no campo educacional durante as últimas décadas, o BM permanece como um grande articulador das orientações para a agenda da educação. A formação das redes, bem como a existência de intelectuais que colaboram para a elaboração e difusão de orientações políticas definidas de acordo com os seus interesses, conferem-lhe legitimidade e influência. Na definição de uma agenda global para a educação, articula-se com outros organismos internacionais, organizações privadas e não governamentais (PRONKO, 2015).

O BM afirma que o seu papel é auxiliar os países em desenvolvimento a encontrarem soluções sustentáveis para a redução da pobreza e para a construção da prosperidade compartilhada. Suas ações estão engajadas para “combater a pobreza, apoiar o crescimento econômico e garantir ganhos sustentáveis na qualidade de vida das pessoas”. A fim de concretizá-las, canaliza seus esforços para geração de crescimento econômico sustentável, investimento nas pessoas e construção de resiliência a choques e ameaças (BANCO MUNDIAL, 2022).<sup>10</sup>

O Banco coloca-se como sendo o maior financiador da educação nos países em desenvolvimento, auxiliando no desenvolvimento de programas educacionais em 90 países com vistas a apoiá-los no alcance do ODS4 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n. 4, definido pela ONU, que prevê a garantia da educação inclusiva e de qualidade para todos até 2030).

Nessa empreitada de contribuir para a erradicação da pobreza, aumento da prosperidade compartilhada e crescimento econômico, o Banco Mundial tem focado seus esforços em seis áreas: 1. Educação Infantil, 2. Educação de meninas, 3. Ensino Superior, 4. Novas tecnologias, 5. Professores e 6. Desenvolvimento de habilidades.

Não há por parte do BM nenhum ocultamento quanto à integração entre desenvolvimento econômico, erradicação da pobreza e educação. Ao contrário, as informações que ora trazemos foram retiradas da página oficial do Banco.

---

<sup>10</sup> Informações obtidas na página eletrônica oficial do Banco Mundial.

Não encontramos dificuldades em perceber essa associação, assumidamente apresentada pelo BM. Vejamos.

Os governos estão cada vez mais entendendo que todo o sistema educacional – desde a primeira infância até o ensino superior – deve refletir as novas necessidades sociais e econômicas da economia global do conhecimento, que exige cada vez mais uma força de trabalho mais bem treinada, mais qualificada e adaptável (Banco Mundial, 2022).

Note-se que o Banco expandiu seu olhar para além da educação básica, passando a considerar outros segmentos também estratégicos para a economia de mercado. Prossigamos.

Investir nos primeiros anos é uma das coisas mais inteligentes que um país pode fazer para eliminar a pobreza extrema, aumentar a prosperidade compartilhada e criar o capital humano necessário para que as economias se diversifiquem e cresçam. As experiências da primeira infância têm um impacto profundo no desenvolvimento do cérebro – afetando o aprendizado, a saúde, o comportamento e, em última análise, a produtividade e a renda (Banco Mundial, 2022).

Pode-se constatar pelas citações a associação feita entre a educação infantil, criação de capital humano, eliminação da pobreza, crescimento econômico, e geração de produtividade e renda. Interessante perceber a notoriedade que é dada à Educação Infantil como a estratégia “mais inteligente” para a redução da pobreza, promoção da prosperidade e formação do capital humano. O trecho, a seguir, é ainda mais elucidativo quanto à ênfase dada à educação como instrumento a serviço do capital:

Investimentos inteligentes no desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e socioemocional de crianças pequenas – desde antes do nascimento até a transição para a escola primária – são fundamentais para colocá-las no caminho para uma maior prosperidade e para **ajudar os países a serem mais produtivos e competitivos** com mais sucesso em uma economia global em rápida mudança (BANCO MUNDIAL, 2022 – grifo nosso).

O ensino superior, presentemente, passou a compor as estratégias do BM no estabelecimento da ordem social do capitalismo. O ensino superior, antes negligenciado pelas políticas do Banco, passou a ser percebido como necessário para o crescimento econômico e a redução da pobreza. O Banco considera como integrantes da educação superior as universidades públicas e privadas, faculdades, institutos de formação técnica e escolas profissionalizantes. Esse interesse pela educação superior pode ser explicado por um conjunto de fatores. Primeiramente, acredita-se que os indivíduos mais bem educados serão mais

produtivos, mais empregáveis e mais saudáveis. Segundo, a formação superior garantirá salários mais altos, o que repercutirá no controle de natalidade do seu grupo familiar e no cuidado com a saúde dos filhos. Terceiro, associa-se formação superior à participação ativa nos grupos sociais a que os indivíduos pertencem. O Banco, no entanto, faz um alerta: os países irão se beneficiar das reformas empreendidas no sistema superior, se houver políticas e certificações “estrategicamente” (advérbio “estrategicamente” escolhido pelo BM) adaptadas ao atendimento das necessidades da sociedade e da economia local. Urge que substituamos “economia local” por economia globalizada, e “necessidades da sociedade” por necessidades do mercado.

Outro ponto estratégico assumido pelo Banco como um objetivo a ser perseguido é a educação de meninas e jovens adolescentes, coadunado com a economia de mercado: prepará-las para a inserção no mercado de trabalho, regulação da natalidade e continuidade no fornecimento de mão de obra qualificada por meio dos filhos. Vejamos:

A educação das meninas vai além de colocar as meninas na escola. Trata-se também de garantir que as meninas aprendam e se sintam seguras na escola; ter a oportunidade de concluir todos os níveis de ensino, **adquirindo conhecimentos e habilidades para competir no mercado de trabalho** [...] As mulheres mais instruídas tendem a ser mais informadas sobre nutrição e saúde, têm menos filhos, casam-se mais tarde e seus filhos geralmente são mais saudáveis, caso optem por se tornar mães. **Eles são mais propensos a participar do mercado de trabalho formal** e obter rendimentos mais elevados (Banco Mundial, 2022 – grifo nosso).

Após a pandemia de Coronavírus nos últimos dois anos, o uso de tecnologias de informação e de comunicação na educação assumiu um papel ainda mais central na condução das políticas do Banco. Uma pesquisa realizada em conjunto com UNESCO, UNICEF e OCDE revelou que 50% das crianças oriundas dos países de baixa renda não tiveram acesso à educação remota. Além disso, constataram perdas significativas no aprendizado e a possibilidade de o índice da pobreza da aprendizagem aumentar em 10%, sobretudo nos países mais pobres. Diante desse quadro, o BM apresenta determinadas estratégias voltadas para o aprendizado mediado pelas tecnologias. O que verdadeiramente nos importa aqui é pôr em evidência a crença do Banco em delegar à tecnologia “o poder” de impulsionar a aprendizagem, reduzir a pobreza de aprendizagem e promover o desenvolvimento de habilidades para, alguns

parágrafos abaixo, negar esse poder conferido à tecnologia, afirmando que “a tecnologia educacional por si não é uma panaceia”. Outro aspecto que merece ser mencionado é o reconhecimento por parte do BM de que, apesar dos investimentos em tecnologia educacional, não houve resultados consideráveis no aprendizado. Contrariando as evidências, sendo essas tão propaladas pelos organismos internacionais, o BM permanece afirmando que o uso eficaz e apropriado das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sistemas educacionais é capaz de “fortalecer a aprendizagem e contribuir para a redução da pobreza em todo o mundo”. Somado a isso, identifica a necessidade de ajustes nos conteúdos, a fim de torná-los mais curtos e modulares, diante da constatação de que os professores utilizam o conteúdo digital em sala de aula como se um livro didático fosse. Questões como essa, que atingem diretamente a formação humana e a estrutura curricular, nos apavora e nos faz evocar os conteúdos do “conhecimento poderoso” propostos por Young (2007).

Uma das áreas de maior interesse do BM é o desenvolvimento de habilidades, as quais, segundo ele, são indispensáveis ao mercado de trabalho do século XXI. O Banco credita às habilidades cognitivas, socioemocionais e técnicas o crescimento econômico, o aumento da empregabilidade, da produtividade e da competitividade entre os países, apontando a carência de trabalhadores qualificados como a principal queixa do empresariado no que tange à possibilidade de crescimento e inovação.

Outra área de interesse do Banco diz respeito aos professores. A eles é delegado o aumento da aprendizagem do aluno “em vários anos de escolaridade”. Além do desempenho acadêmico, o professor impacta a vida social e profissional dos alunos, daí, segundo o Banco, a urgência de professores eficazes. O que vem a ser um professor eficaz? O professor eficaz é aquele que promove o aprendizado, utiliza recursos digitais, estimula o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração, e incute o amor pelo aprendizado, a perseverança e o autocontrole. Responsabiliza as políticas educacionais pelo ensino ruim que, por sua vez, é fruto do professor faltoso, mal treinado e despreparado.

O BM atua como banco de financiamento e de assessoria técnica ao setor público. Oferece financiamentos para projetos de investimento e políticas de desenvolvimento. Ao realizar esses financiamentos, o Banco intenta promover o

crescimento sustentável e a redução da pobreza, sobretudo, por meio da educação. Há ainda o **Programa para Resultados**, por meio do qual o Banco vincula o financiamento à entrega de resultados.

Somado ao financiamento, assessoria técnica e política aos países em desenvolvimento, faz mister destacar as condicionalidades que acompanham os empréstimos do BM (Shiroma, 2020). As chamadas condicionalidades cruzadas podem ser definidas como ferramentas destinadas à realização do ajuste estrutural nos países periféricos endividados. Elas articulam exigências vinculadas aos projetos específicos em negociação com o Banco e programas de ajuste estrutural, podendo interferir na política interna dos países, bem como em sua legislação. Todos os países que contraem empréstimos com o BM devem concordar com cada condicionalidade vinculada àquele acordo (SILVA *et al*, 2007). Essas condicionalidades tornam os países empobrecidos ainda mais subservientes a esse organismo.

Verifica-se, assim, que a erradicação da pobreza extrema e a promoção da prosperidade compartilhada de maneira sustentável são os dois objetivos fundantes das atividades do BM. Para tanto, o Banco trabalha em parceria com governos, sociedade civil, organismos internacionais, associações profissionais e acadêmicas, e setor privado. Em meados dos anos 80, o BM decidiu aumentar a participação das ONGs nos projetos que ele financia. Coraggio (2000) questiona o caráter monolítico de atuação do BM, reconhecendo que outros atores, conforme listados acima, contribuem para a implementação das políticas do Banco. Esses atores seriam o que Shiroma (2020) denominou de atores na governança transnacional envolvidos em redes de governança.

O Grupo Banco Mundial está empenhado em combater a pobreza em todas as suas dimensões. **Usamos as evidências e análises mais recentes** para ajudar os governos a desenvolver políticas sólidas que possam ajudar os mais pobres em todos os países e concentrar nossos investimentos em áreas críticas para melhorar a qualidade de vida (Banco Mundial, 2018).

Conta com uma rede de *experts* responsáveis por materializar suas evidências e análises em mais de 30000 publicações disponibilizadas em sua página eletrônica, bem como mais de 200000 documentos e relatórios voltados para os mais variados tópicos: educação, saúde, energia, pobreza, clima, desenvolvimento urbano, fragilidade, conflito e violência, dentre outros. Tais

documentos auxiliam na difusão das propostas e concepções do Banco, de modo a influenciar os tomadores de decisões e formuladores de políticas de cada país.

A atuação dos *experts* é fundamental para promover as convergências das propostas internacionais para a educação e as agendas nacionais. Atuam na construção de consensos, o que é crucial na produção da hegemonia do capital. Esses *experts* têm múltiplas relações com universidades, Estados nacionais, organismos internacionais, órgãos governamentais, fundações e institutos, conforme evidenciado pela pesquisa empreendida por Shiroma (2020). Há ainda a contratação de consultores nos próprios países, a fim de enfraquecer os obstáculos institucionais.

Pronko (2015) destaca o papel de uma malha de relações, por meio da qual o BM se estabelece no campo internacional da educação. A autora nega, assim como Coraggio (2000), uma atuação unilateral, pontual e isolada do Banco, ao contrário, defende a existência de “uma malha de agentes” que colaboram na difusão e adaptação das políticas globais aos contextos locais.

A construção de uma complexa malha de agências e agentes que colaboram na elaboração, difusão, tradução e adaptação de orientações de políticas definidas de acordo com os interesses e a visão programática do BM reforçam seu papel, conferindo-lhe, ao mesmo tempo, legitimidade e capilaridade, contribuindo para a ilusão da existência de um discurso único e global sobre educação, fora do qual só restaria irracionalidade, incompetência e desordem (PRONKO, 2015, p. 109).

## **2.2. UNESCO: de promotora da paz à a *expert* em assuntos educacionais**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um órgão das Nações Unidas criada para manter a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. Na Conferência das Nações Unidas, realizada em novembro de 1945 em Londres, as 44 delegações presentes decidiram criar uma organização que promoveria a paz mundial por meio da educação, cultura e ciência. Nascia a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. No dia 16 de novembro de 1945, 37 países assinaram o Ato Constitutivo que oficialmente estabelecia a criação da Unesco, o qual entrou em vigor somente no dia 04 de novembro de 1946, após ratificação de 20 países. Em meio a um cenário pós-guerra de perdas, danos e prejuízos, a Unesco considerou ser a educação um caminho para a reconstrução dos países

envolvidos nos confrontos. Sua atuação está, atualmente, mais extensa, englobando as áreas de Comunicação e Informação, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Naturais, Educação e Cultura. No Brasil, a representação da Unesco foi estabelecida em 1964, no entanto, o escritório em Brasília iniciou suas atividades apenas em 1972.

Como organismo de viés humanitário das Nações Unidas, a Unesco assumiu papel preponderante no estabelecimento de orientações e de objetivos para as políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Sua ingerência no campo educacional pode ser facilmente percebida no final do século XX, quando passou a elaborar novos fundamentos para a educação mundial do próximo século.

A América Latina e o Caribe, sobretudo, tornaram-se “a menina dos olhos” desse Organismo, cujos esforços voltados para o campo educacional são diversos, como por exemplo, a criação do Projeto Principal de Educação para a América Latina (PPE). Compartilhando dos princípios do BM, a Unesco não só se notabilizou em planejar e executar políticas educacionais para essa região, como também se tornou espaço de consenso e discursos para assuntos educacionais (DINIZ JÚNIOR, 2002).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) é considerada um marco histórico para as políticas educacionais, pois, a partir dela, foram engendradas reformas educacionais em diversos países, difundindo uma nova concepção de educação. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos restringe a finalidade da educação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, limitadas ao necessário para a preparação para o trabalho, relegando ao segundo plano o direito à educação em sua forma mais plena de desenvolvimento das capacidades humanas.

O Relatório Delors, por sua vez, introduziu um novo conceito ao campo educacional: a aprendizagem ao longo da vida. Trouxe também conceitos do mundo empresarial para o campo educacional, como competitividade, meritocracia e produtividade, além de dar destaque à necessidade da participação do setor privado na educação. Segundo Pacheco e Darios Júnior (2016), a finalidade da elaboração desse relatório era criar, a nível mundial, um documento com diretrizes e princípios norteadores da educação. Esses mesmos

autores denunciam que o Relatório Delors contribuiu para desviar o foco da qualidade do ensino, atendo-se ao aspecto quantitativo.

A formação docente no Brasil foi alvo de recomendações e orientações propostas pela Unesco, conforme pode ser constatado na elaboração dos seguintes documentos: Educação: um tesouro a descobrir (1986), O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina (2007) e Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe (2013). Estudo de Molina e Rodrigues (2021) identifica a firme atuação da Unesco em direcionar as políticas públicas brasileiras destinadas à formação de professores da educação básica a partir dos anos 2000.

Como explicar a forte ingerência da Unesco sobre as políticas educacionais brasileiras? Molina e Rodrigues (2021) reconhecem que a influência desse organismo sobre o Brasil ocorre pelo viés ideológico, pois, por ser uma agência das Nações Unidas especializada em assuntos educacionais, suas orientações e prescrições adquirem força moral que a habilita legislar nas políticas educacionais dos países membros.

As conferências mundiais<sup>11</sup> e a publicação de documentos possibilitam à Unesco exercer forte influência sobre os países em desenvolvimento, difundindo valores e princípios que são absorvidos pelos Estados membros da ONU. Sua influência também se dá por meio de seus institutos, parcerias entre governos e agências de financiamentos como o BM.

Caracterizando-se a si mesma como “laboratório de ideias das Nações Unidas”, a Unesco disponibiliza dados, estatísticas e pesquisas – confiáveis, segundo a própria organização, atualizados frequentemente em decorrência das suas ferramentas de monitoramento e do seu compromisso com a transparência. Mantém o Instituto Estatístico, por meio do qual os dados são agrupados em cinco temas: educação e alfabetização; ciência, tecnologia e inovação; cultura; comunicação e informação.

Outra estratégia utilizada para sustentar poder de influência é o estabelecimento de parcerias. Atualmente, mantém parcerias com 401 ONGs e

---

<sup>11</sup> Após a Conferência Mundial de Jontiem, Tailândia, ocorreram outras, com o mesmo objetivo, que emitiram documentos, por exemplo, o Fórum Mundial de Dakar, denominado Marco de Ação de Dakar (2001), Declaração de Nova Delhi (1993) e, mais recentemente, a Declaração de Incheon (2016).

33 fundações. Aquelas são consideradas pela Organização como valiosas redes de cooperação devido à sua “capacidade de agir rapidamente nos níveis global, regional e local”. As fundações são doadores dos programas do Unesco. Além da questão financeira, as fundações são importantes no fornecimento de conteúdos programáticos. Há também a Rede de Escolas Associadas da Unesco (ASPnet) composta por líderes escolares, professores, alunos e famílias.

Foi criado um centro voltado para a educação e treinamento técnico e vocacional, é a chamada Unesco-Unevoc destinada a auxiliar os Estados Membros na organização e manutenção do programa de educação e treinamento vocacional (TVET). Esse programa visa ajudar jovens e adultos, sobretudo mulheres e pessoas empobrecidas, na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o mundo do trabalho. Apoia o empreendedorismo e o crescimento econômico inclusivo e sustentável. Há mais de 250 Centros Unevoc em todo mundo, voltados para o treinamento e desenvolvimento de habilidades necessárias ao emprego e ao “trabalho decente”.

Conforme observado anteriormente, o poder de influência de Unesco perpassa pelo viés ideológico, portanto, não é de se estranhar o estabelecimento de parcerias com a comunidade intelectual. O Programa de Cátedras UNITWIN/UNESCO, criado em 1992, promove a cooperação entre mais de 850 universidades em 117 países, objetivando o compartilhamento de conhecimento e trabalho cooperativo. A Unesco (2022) reconhece que

[...] por meio dessa rede, instituições de ensino superior e pesquisa em todo o mundo reúnem seus recursos, humanos e materiais, para enfrentar desafios prementes e contribuir para o desenvolvimento de suas sociedades. Em muitos casos, as redes e as cadeiras servem como *thinktanks* e construtores de pontes entre a academia, a sociedade civil, as comunidades locais, a pesquisa e a formulação de políticas (UNESCO, 2022).

Por meio do seu programa Direito à Educação, a Unesco fornece orientação e assessoria técnica aos Estados Membros. Além disso, monitora os países na aplicação dos acordos, convenções e instrumentos jurídicos por meio de consultas, do seu Observatório on-line sobre o direito à educação e o *Her Atlas*, uma ferramenta interativa que monitora em que lugares do mundo meninas e mulheres têm seus direitos educacionais garantidos por lei. O artigo

VIII da Constituição da Unesco viabiliza o monitoramento das atividades dos países membros. Segundo esse artigo:

Cada Estado Membro apresentará à Organização, nos momentos e da maneira que for determinada pela Conferência Geral, relatórios sobre as leis, regulamentos e estatísticas relativos às suas instituições e atividades educacionais, científicas e culturais, e sobre as medidas tomadas com base nas recomendações e convenções mencionadas no Artigo IV, parágrafo 4 (UNESCO, 1945).

Em 1970, foi criado um sistema de classificação chamado Classificação Internacional Padrão da Educação (ISCED, na sigla em inglês) responsável por fornecer dados estatísticos educacionais comparáveis internacionalmente, ou seja, trata-se de um instrumento capaz de coletar, compilar e tratar estatisticamente os dados dos sistemas educacionais dos Estados Membros, permitindo assim, a comparação das políticas educativas desses países. Esse sistema também ordena os cursos por níveis de ensino e por áreas de formação.

### **2.3. OCDE: de agente de consolidação do modelo econômico liberal à desbravadora global<sup>12</sup>**

A OCDE foi criada com a missão de consolidar o modelo econômico adotado pelos países desenvolvidos no pós-guerra, qual seja, o modelo liberal de economia de mercado, como também juntar-se às outras organizações econômicas de *Bretton Woods*: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT, sigla em inglês)<sup>13</sup>.

O Brasil tornou-se um parceiro-chave em 16 de maio de 2007, embora houvesse a ela vinculado oficiosamente desde 1994. Tornar-se um país membro da OCDE não se constitui em uma tarefa simples. Há uma série de exigências a serem cumpridas pelo país candidato, notadamente, a implementação de uma gama de ajustes, com vistas a se alinhar às exigências da Organização e à execução de suas normas e orientações. Em 25 de janeiro do corrente ano, o Conselho da OCDE iniciou discussões de uma possível adesão do Brasil à Organização. Tornar-se membro da OCDE implica adequar as políticas brasileiras ao “padrão OCDE”, o que nos leva a questionar o comprometimento

---

<sup>12</sup> Desbravadora global: autodenominação da OCDE. Informação disponível em: <<https://www.oecd.org/60-years/>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2021.

<sup>13</sup> General Agreement on Tariffs and Trade (GATT).

da autonomia e soberania do Estado brasileiro diante da ordem política e econômica traçada por essa Organização.

Autodenominando-se uma “desbravadora global”, a OCDE é conhecida como um *think tank*, foro de “boas práticas” e padrões internacionais ou “clube de países ricos”. Tem se destacado por sua atuação na governança econômica mundial assim como no campo educacional. Diferencia-se de outros organismos por não se utilizar de mecanismos diretos que coajam o cumprimento de suas proposições, tais como financiamentos, sanções comerciais ou financeiras. No entanto, isso não significa que ela prescindia de mecanismos para garantir o cumprimento dos compromissos acordados. Ao contrário, ela o faz por meio de monitoramento multilateral, revisão de pares, consultorias e recomendações (FERNANDES, 2019).

Godinho (2018, p. 48) destaca uma característica peculiar da Organização: “a contradição aparente entre a ausência de poder da Organização (refletida em escassez de instrumentos coercitivos ou operacionais à sua disposição) e sua capacidade de exercer influência.” Seu poder de influência é exercido a partir de três frentes, a saber: desenvolvimento de ideias, avaliação de políticas e produção de dados. O desenvolvimento de ideias refere-se à sua capacidade de produzir discursos e construir agendas com tópicos atrativos e convincentes para as políticas públicas nacionais. A avaliação de políticas ocorre nas revisões por pares e no compartilhamento das “boas práticas”. A produção de dados, por sua vez, é resultado de estudos realizados, a partir da coleta de dados e informações que lhe possibilitam elaborar estatísticas e indicadores comparados os quais influenciam as tomadas de decisões políticas dos países, seguidas por pressões para o alcance de melhores resultados. O que se objetiva com esse mecanismo é a convergência de políticas nacionais em suas áreas de atuação, valendo-se do constrangimento do país frente aos seus pares.

No início dos anos 2000, a Organização reconheceu que a visibilidade de seus projetos dependia de uma maior aproximação com os países de economias emergentes. O crescimento desses países no PIB mundial levou a OCDE a reorganizar a arquitetura de sua governança global, intensificando as relações com os países não membros. A partir de 2001, foram criados foros globais voltados à promoção de discussões sobre políticas públicas, principalmente com

representantes de governos e sociedade civil dos países não membros (*Ibid.*, p. 62).

Godinho (*Ibid.*, p. 54) idêntica os três planos de atuação da OCDE: 1º) formulação de estratégias para as políticas de desenvolvimento e para o tratamento de questões econômicas e sociais; criação de mecanismos para coordenação de políticas no âmbito de sua comunidade de economias de mercado; 2º) inserção de países não membros, sobretudo, de economias emergentes, aos mecanismos da Organização, visando buscar maior convergência em relação às suas práticas; 3º) formulação de ideias e ingerência sobre agendas políticas públicas, mediante contribuições a outros organismos.

A OCDE enfatiza as **redes de governança**, defendendo a necessidade de o Estado redefinir seu papel. Consequentemente, o papel estatal fica diluído e apagado nas redes, predominando outros atores que irão fortalecer o objetivo da Organização em aprofundar a lógica empresarial na administração pública, bem como fortalecer os interesses privados-mercantis. Além dos governantes e funcionários estatais, passam a integrar as redes: empresários, formuladores de políticas nacionais, e representantes de sindicatos e da sociedade civil. É o que Pereira (2019) denomina de governança tríplice: Estado, organismos internacionais e mercados atuando conjuntamente na construção da agenda estruturada para a educação. A Organização não só estimula as redes de governança, como prioriza a participação de representantes dos interesses privado-mercantis na definição das políticas educacionais.

Em 2016, a OCDE publicou dois documentos, os quais apresentam, dentre outras questões, princípios norteadores das reformas educacionais, considerando a participação de atores não estatais na definição das prioridades dos sistemas de ensino. São eles: *Governing Education in a Complex World* (2016a) e *Education Governance in Action* (2016b). Tais documentos visam ao fortalecimento da presença de atores privado-mercantis nos processos de definição e execução da política educacional. Tal fortalecimento é promovido pela desconfiança na condução do sistema de ensino público pelo Estado, portanto, deve-se entrar em cena outros atores que poderão auxiliá-lo nessa tarefa. Justificando que o mundo passou por grandes transformações acarretadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, a educação deve adequar-se a essas mudanças, começando por refutar a atuação de um

Estado centralizador na condução das políticas educacionais. Para tornar seu discurso convincente, passa a colocar em xeque o papel do Estado:

Os estudos de caso são complementados por exemplos sobre a **quebra da confiança nos sistemas educacionais** e os esforços para restaurá-los e sustentá-los. Juntos, eles ilustram abordagens bem-sucedidas para a governança e a reforma da educação, bem como alguns desafios contínuos. A publicação centra-se na responsabilização, capacitação e pensamento estratégico como componentes essenciais da governança da educação moderna, destacando a importante interdependência entre conhecimento e governança. (OCDE, 2016b, p. 11 – grifo nosso - tradução nossa).

A busca por melhores práticas baseadas em pesquisa é a estratégia utilizada pela Organização, a fim de que os formuladores de políticas nacionais aceitem suas recomendações consensualmente. A insistência nas redes de governança busca, definitivamente, promover um esvaziamento do papel do Estado como articulador e provedor da educação como direito fundamental, transformando-a em um bem de mercado.

Uma das estratégias utilizadas pela OCDE com vistas a promover a aceitação de suas proposições é colocar-se como uma instituição que desenvolve análises baseadas em evidências e padrões inovadores, os quais serão fundamentais para a definição de políticas e desenvolvimento das melhores práticas. Utiliza-se de um discurso persuasivo e uma atuação convincente de forma a tornar suas proposições desejadas pelos países membros (PINTO, 2000). Para tanto, cuida da formação de intelectuais orgânicos que são os principais difusores de suas proposições. Seus documentos são elaborados por intelectuais comprometidos com a Organização, formados diretamente por ela ou por *experts* contratados para trabalharem a seu favor. Oferece também treinamento para líderes políticos, economistas e intelectuais, valendo-se da justificativa de promover o desenvolvimento dos Estados subdesenvolvidos (SOSSAI, 2020). Oferece bolsas de estudo para funcionários dos Estados nacionais na sua sede em Paris. Conforme a própria Organização (2016a, p. 66) pontua, “precisamos educar aqueles que governam a fazê-lo efetivamente em contextos complexos”.

Para Fernandes (2019), a OCDE exerce sua influência política no sentido *top-down*, ou seja, procura ter acesso aos funcionários dos mais altos escalões dos governos nacionais, de forma a facilitar a formulação das políticas públicas internas consensuadas anteriormente. “A lógica é: convencendo-se ministros e

oficiais dos altos escalões nacionais, desobstrui-se o fluxo de construção de políticas públicas consensuadas nas reuniões de Paris” (*Ibid.*, p. 75). A Organização acredita que a opção pelo sentido *bottom-up* – interlocuções com técnicos e burocratas nacionais – tenderia a retardar a chegada das suas proposições até os gabinetes decisórios dos Estados.

Recorrendo-nos novamente a Fernandes (*Ibid.*, p. 88), o êxito da OCDE em influenciar técnica e ideologicamente os programas e projetos educacionais não reside apenas na sua habilidade em ter acesso e controle de dados e indicadores educacionais dos países, ao contrário, tal êxito é explicado pelo controle exercido no processo de escolha e conceituação de quais indicadores serão priorizados e publicizados na agenda global para a educação.

A OCDE apresenta-se como uma das maiores e mais confiáveis fontes mundiais de dados estatísticos, econômicos e sociais comparáveis com “uma forte base de evidências”, o que confere aceitação e confiabilidade às suas proposições.

Associado ao discurso das evidências, verifica-se a utilização de adjetivos cuidadosamente escolhidos para lhe dar a projeção de que necessita como aglutinadora das redes de governança que habilmente coordena: construir sistemas educativos **eficazes**, compartilhar as **melhores** práticas, prover uma **forte** base de evidências.

Coloca-se como uma Organização que só tem a contribuir para com aqueles países que aceitarem suas análises, uma vez que são sustentadas por evidências, portanto, irrefutáveis. Consequentemente, os países poderão **melhorar** os resultados de aprendizagem, os quais fazem parte de uma agenda **moldada** por ela com base nas melhores práticas.

A utilização do verbo **moldar**<sup>14</sup> é indicativo de um dos mais caros objetivos da Organização: difusão do pensamento único, da geração de convergência das políticas nacionais, criação de consenso, padronização das políticas educacionais no âmbito global.

A *expertise* da OCDE no tratamento dos indicadores e na elaboração de análises comparativas, permite-lhe divulgar propostas e políticas com vistas a

---

<sup>14</sup> O verbo moldar está ligado à ideia de adaptação, de ajuste, de conformação. Ao moldar as agendas políticas, a OCDE impõe seus valores como padrão a ser perseguido pelos Estados Nacionais.

influenciar e intervir nas políticas nacionais, visando um padrão internacional em educação (PEREIRA, 2016).

A legitimação de suas práticas dá-se pela utilização desse discurso persuasivo e, ao mesmo tempo, sedutor de sua imprescindibilidade. Projeta-se ao mundo como uma Organização confiável, cujas proposições estão fundamentadas em bases científicas, empíricas e teóricas. Além disso, investe na formação dos intelectuais orgânicos que dão sustentação ao seu poder de convencimento, os quais são vitais na difusão dos valores necessários à manutenção da ordem econômica vigente. A função dos intelectuais orgânicos é fundamentalmente esta: transformar discursos de uma classe social em discursos universais.

A OCDE conta com dois tipos de intelectuais para dar legitimação a seu projeto de governança na educação: os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais. Os primeiros são funcionários que compõem o *staff* da OCDE, responsáveis por formular, difundir e implementar as proposições da Organização. Os outros são teóricos em geral que colaboram na construção da narrativa hegemônica da OCDE. Ambos buscam o consenso em torno das orientações e recomendações da OCDE, contribuindo para que os Estados Nacionais acolham tais orientações e recomendações em suas políticas locais de forma a não questionar a validade, já que apoiadas em evidências (PEREIRA, 2016).

A estrutura organizacional da OCDE e dotação orçamentária permitem-lhe realizar reuniões, simpósios e conferências regularmente; prestar assessoria técnico-jurídica; contratar *experts*; manter comitês permanentes de estudo, avaliação dos dados e das políticas implementadas nos países membros, e revisão das ações políticas entre países membros. Além disso, conta com um banco de dados educacionais que lhe possibilita comparar e hierarquizar os países, e criar padrões de referência em educação (FERNANDES, 2019).

O Departamento de Educação e Habilidades da OCDE tem como objetivo, segundo a própria Organização, “ajudar os indivíduos e as nações a identificar e desenvolver conhecimento e habilidades que possibilitem-nos conquistar empregos melhores para uma vida melhor, gerar prosperidade e promover

inclusão social” (OCDE, 2022 – Tradução da autora).<sup>15</sup> Para tanto, auxilia os países membros e países parceiros na estruturação e monitoramento dos sistemas educacionais, como também na implementação de reformas, a fim que as pessoas possam desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao longo de toda a vida (*Ibid.*)

Para exemplificar tal influência nas políticas nacionais, vejamos o caso brasileiro, que é de fato o que nos interessa. O Brasil já materializou orientações da Organização em suas políticas educacionais mesmo não sendo membro da Organização, evidenciando, mais uma vez, o poder de alcance e de influência da OCDE. É o caso do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que escolheu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como principal parâmetro de avaliação do sistema educacional brasileiro e o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) como indicador auxiliar da qualidade da educação no país. (FERNANDES, 2019). Para a formulação do Ideb, utilizaram-se dados de proficiência do Pisa e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme a nota técnica 3 do INEP (metodologia utilizada para a compatibilização do desempenho do Pisa com a escala SAEB).

É mister destacar que o governo brasileiro, ao incorporar a métrica do PISA no PNE, desconsidera as particularidades socioeconômicas do país e de nosso sistema educacional. Impingir ao sistema educacional políticas educacionais exógenas, totalmente conflitantes com a realidade brasileira, coloca em xeque a educação pública, bem como o trabalho dos agentes educativos.

A aproximação entre Brasil e a OCDE levou mais de duas décadas para se consolidar, uma vez que países em desenvolvimento não eram interessantes para a OCDE, que preferia se alinhar às economias dos países ricos. No entanto, o crescimento dos países asiáticos e latino-americanos no cenário internacional despertou na Organização a necessidade de uma aproximação, o que representou para ela a oportunidade de ampliar o seu poder de governança global.

---

<sup>15</sup> Em inglês: The OECD’s work on education helps individuals and nations to identify and develop the knowledge and skills that drive better jobs and better lives, generate prosperity and promote social inclusion.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Brasil começou a participar de comitês temáticos da OCDE na condição de observador. No ano de 1999, o governo brasileiro passou a participar de todas as reuniões do Conselho Ministerial da OCDE e, em 2001, com a publicação de uma pesquisa econômica voltada para o Brasil (*Economic Survey*), nosso país passou a se submeter à revisão por pares, apesar de não ser membro da Organização. O Programa de *Engajamento Aprimorado (Enhanced Engagement)*, lançado em 2001, estreitou um pouco mais as relações entre Brasil e OCDE, no entanto, foi, em 2007, que as relações entre eles se consolidaram: o Brasil tornou-se membro associado do PISA. Era a primeira vez na história da OCDE que um país não membro conquistava uma posição política de destaque. Em 2015, foi assinado um acordo de cooperação entre o Brasil e OCDE resultando no *Programa de Trabalho Conjunto Brasil-OCDE 2016-17*, responsável por orientar uma agenda de reformas e políticas públicas encabeçadas pelo Brasil, dentre elas, a educação (FERNANDES, 2019).

Na área educacional, representantes do MEC e do INEP participaram das primeiras reuniões, a partir de 1997, que culminaram com a criação do PISA. Em 2000, o Brasil participou do primeiro ciclo avaliativo do PISA e, desde então, passou a figurar no periódico anual da OCDE, *Education at Glance*<sup>16</sup>, que reúne indicadores comparativos dos sistemas educacionais em todo o mundo. Cabe ao INEP disponibilizar os dados nacionais ao programa Indicadores Nacionais da Educação (INES) da OCDE. Desde 2008, o Brasil faz parte da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS)<sup>17</sup> da OCDE, pesquisa internacional cujo foco é a percepção de professores e de diretores quanto às condições de trabalho e do ambiente de aprendizagem nas escolas. Em 2013, o Brasil assumiu a vice-presidência no Conselho de Administração do PISA. No entanto, é no governo Bolsonaro (2019-2022) que se pode verificar a disposição brasileira em se enquadrar aos padrões OCDE.

---

<sup>16</sup>Em português, *Panorama da Educação* é uma publicação anual da OCDE que traz um Raio-X da educação em todo mundo. Ela fornece dados sobre a estrutura e desempenho dos sistemas educacionais dos países membros da OCDE e países parceiros por meio de tabelas e gráficos interativos.

<sup>17</sup>TALIS é a sigla em inglês para Teaching and Learning International Survey. Trata-se de uma pesquisa voluntária, realizada por meio do preenchimento de questionários. Aqui no Brasil, fica a cargo do INEP a aplicação e o tratamento dos dados.

Em julho de 2019, foi criado o Conselho Interministerial para Assuntos da OCDE, objetivando monitorar e reafirmar a cooperação entre o Brasil e a OCDE. Sob a liderança da Casa Civil, esse Conselho conta com a participação de altos funcionários dos Ministérios das Relações Exteriores e da Economia. Ainda nesse ano, criou-se o Grupo Parlamentar de Amizade Brasil-OCDE, o qual reúne deputados federais e senadores, com o intuito de fortalecer o alinhamento do Estado brasileiro aos padrões e práticas da OCDE. No ano seguinte, foi instituída a Secretaria Especial de Relações Exteriores da Pandemia para supervisionar os assuntos da OCDE na Casa Civil e apoiar o trabalho do Conselho Interministerial (OCDE, 2021).

Dos 450 instrumentos jurídicos da OCDE, o Brasil já aderiu a 94 e solicitou a adesão a mais 52 instrumentos. Na área educacional, o país aderiu aos instrumentos: 1. Declaração sobre Futuras Políticas Educacionais no Contexto Social e Econômico em Mudança e 2. Recomendação do Conselho sobre as Diretrizes para Provisão de Qualidade no Ensino Superior Transfronteiriço. Atualmente, participa como associado<sup>18</sup> de 14 órgãos e programas da OCDE, como o Grupo de Trabalho sobre Indicadores de Sistemas Educacionais; e, como participante, de outros 25 órgãos (em sessões não confidenciais), dentre eles, o Conselho de Administração do Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) e Comitê de Política Educacional (*Ibid.*).

Diante do exposto, podemos perceber a abertura do Estado brasileiro aos projetos e programas da OCDE, evidenciando o impacto significativo da agenda global dessa Organização na agenda de políticas públicas do Brasil. As palavras do ministro das Relações Exteriores no Brasil Ernesto Araújo corroboram o posicionamento do governo brasileiro frente ao projeto hegemônico neoliberal orquestrado pela OCDE: “A adesão do Brasil à OCDE é uma das principais prioridades do Governo do Presidente Jair Bolsonaro, comprometido em transformar o Brasil em uma economia liberal de mercado e uma verdadeira democracia liberal” (OCDE, 2021, p. 6)

Desde sua criação, a OCDE expandiu incansavelmente seu poder de interferência e influência para além da economia, alcançando as diferentes áreas das políticas públicas: governança, comércio, emprego, política fiscal,

---

<sup>18</sup> Como associado, o Brasil tem os mesmos direitos dos membros da OCDE.

agricultura, energia, mudança climática, evasão fiscal, corrupção, imigração, saúde, previdência e educação. Tornou-se, com o passar dos anos, um lócus privilegiado de discussão, mediação, articulação e disseminação de prioridades econômicas, políticas e educacionais. Utilizando-se de mecanismos de influências voltados para a formação do consenso, consegue habilmente implementar e concretizar seus interesses nos quatro cantos do mundo.

Sua projeção hegemônica no cenário internacional deve-se à sua habilidade incontestada de influenciar os formuladores e formadores de políticas para acatarem suas orientações num clima de falso consenso.

### **3. Impacto na educação brasileira, na escola e no trabalho dos professores**

Indubitavelmente, podemos afirmar que os governos brasileiros, ao menos desde 1990, estiveram, de algum modo, comprometidos com a agenda neoliberal para a educação brasileira. Em 2016, com a destituição da Presidente Dilma Roussef e a posse de Michel Temer, essa agenda assumiu protagonismo de maior definição das políticas públicas. Na Assembleia Geral da ONU realizada em Nova Iorque no ano 2019, o atual presidente da República afirmou seu alinhamento às políticas da OCDE. Disse ele:

Estamos prontos para iniciar nosso processo de adesão à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Já estamos adiantados, adotando as práticas mundiais mais elevadas em todo os terrenos, desde a regulação financeira até a proteção ambiental (OCDE, 2021, p. 4).

Freitas (2018, p. 42) explica com precisão a retirada gradual do governo do seu papel de indutor das políticas públicas para a educação dando lugar aos setores privados. Para ele, “o objetivo final desse movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado”. Há um esforço hercúleo por parte do capital internacional em esvaziar o poder do Estado na consecução de políticas sociais, como educação e saúde. Tocamos aqui no ponto fulcral da política neoliberal: enfraquecer as instituições e direitos num processo de ‘desdemocratização’. No entanto, o neoliberalismo é “um sujeitinho insaciável” e incansavelmente disposto a se apoderar de todas as relações que permeiam a existência humana, sejam elas, econômicas, políticas, sociais, pessoais. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 24), “[...] a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de

regras que define não apenas outro 'regime de acumulação', mas também, mais amplamente, outra sociedade" A constituição de outra sociedade perpassa pela definição de um novo cidadão, de um novo tipo de escola e de uma nova concepção de formação. Consequentemente, referir-se às transformações provocadas pelo neoliberalismo impele-nos a reconhecer que a educação assume um papel iminentemente necessário para essa nova sociedade erigida sob os auspícios nefastos da agenda neoliberal.

Em face desse quadro é que incide a atuação dos organismos internacionais. Conforme mencionado, desde o início dos anos 1990, ocorre com mais evidência a atuação desses organismos na educação brasileira, ainda que a atuação norte-americana no Brasil possa ser remetida pelo menos aos anos 1950, período no qual a educação tornou-se indispensável no preparo de trabalhadores para a indústria de base. Ela passou a se vincular às demandas do mercado de trabalho e à teoria do capital humano (FONSECA, 2009). Essa integração entre educação e desenvolvimento econômico e social foi possibilitada pelo patrocínio da OEA e do programa "Aliança para o progresso". Um dos programas mais importantes para a educação, no governo Lula, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que deu sequência à implantação da educação de resultados na escola, tendo como base as orientações da Conferência de Jomtien (1990). O plano adotou metas quantitativas, bem como validou a necessidade de um sistema de avaliação da educação básica com vistas a aferir o aprendizado dos alunos do ensino fundamental (FONSECA, 2009). A partir de então, tomou-se os resultados das avaliações externas como termômetro para a qualidade da educação.

No âmbito pedagógico, com a educação de resultados amplia-se a pedagogia tecnicista em que ocorre a transferência da lógica empresarial para o campo educacional. Segundo Freitas (2012), a pedagogia tecnicista, no âmbito da educação de resultados, ganha uma nova roupagem a partir da combinação de três categorias, responsabilização, meritocracia e privatização. A essa nova formulação, ele denominou de "neotecnicismo", caracterizado pela formação de "standards", ou seja, um modelo de aprendizagem alimentado pelos resultados aferidos nos testes padronizados.

Uma das pesquisas mais marcantes acerca do impacto do currículo neoliberal nas escolas e no trabalho dos professores foi conduzida por Libâneo

e Freitas (2018), que investigou em nove escolas da rede pública do Estado de Goiás o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores nas aulas. Os resultados confirmaram a influência das orientações de organismos internacionais, refletidos na organização curricular do Estado, no funcionamento interno da escola. Ou seja, foi posto em relevo o cenário sombrio da educação brasileira atual: centralidade no currículo instrumental, qualidade do ensino atrelado a critérios neoliberais e orientada pelos resultados das avaliações externas, fazer pedagógico restrito ao preparo dos alunos para as avaliações, esvaziamento dos conteúdos, perda de autonomia dos professores, práticas de responsabilização do professor e precarização da formação docente.

O avanço do projeto neoliberal para o interior da escola provoca danos funestos para a atividade pedagógica e, por conseguinte, para a formação dos alunos, além da acentuação das desigualdades sociais. A escola torna-se um espaço de preparo para a realização de testes padronizados e para o mercado de trabalho. Finalidades educativas utilitárias sobrepõem-se a finalidades voltadas para o desenvolvimento humano emancipatório.

Também os achados da pesquisa de Pessoni (2017) vão ao encontro dos resultados da pesquisa conduzida por Libâneo e Freitas (2018) anteriormente apresentada. A pesquisa empírica realizada pela autora com professores, coordenadores e diretores de escolas estaduais no estado de Goiás levou-a a concluir que a Reforma Educacional ocorrida em 2011, materializada no documento Pacto pela Educação, reflete a influência das orientações dos organismos internacionais, comprometendo negativamente o trabalho dos professores, a aprendizagem dos alunos, enfim, a qualidade do ensino.

As duas pesquisas trazem o caso particular de um Estado brasileiro, o estado de Goiás, que organizou seu sistema escolar com base nos princípios de gerencialismo, meritocracia e responsabilização, instituindo um modelo de ensino pautado pelo currículo instrumental que privilegia as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e não atende às necessidades da comunidade escolar, dos alunos e dos professores. Foi criado um sistema de monitoramento e avaliação das escolas denominado de tutoria pedagógica. Cabe aos tutores pedagógicos controlar as atividades da escola quanto ao planejamento, conteúdos e resultados. Chegam a conferir o caderno dos alunos

com o intento de investigar se os conteúdos ali presentes são idênticos àqueles do planejamento do professor.

O objetivo que direciona todas as demais orientações da Secretaria Estadual da Educação é “melhorar o ranking das escolas goianas em termos de resultados” (PESSONI, 2017, p. 169). Para tanto, utiliza-se da adoção de políticas de recompensas, por meio do pagamento de bônus para professores, coordenadores e diretores. O resultado é a perda de autonomia do diretor e do professor; prevalência de ingerências externas à escola; ênfase em resultados; redução do papel do professor a mero treineiro de alunos para as avaliações externas e avaliações dirigidas amostrais; falta de investimentos públicos para a educação no que tange materiais didáticos-pedagógicos e infraestrutura; frustração e desânimo dos professores frente ao excesso de cobranças, controle, punição, ou seja, responsabilização pelo baixo desempenho dos alunos.

Tal política para as escolas, baseada no currículo instrumental, distancia-se cada vez da tão necessária qualidade de ensino da escola pública. Ela integra as políticas educacionais eivadas de princípios neoliberais acarretando o empobrecimento do currículo e da didática, comprometendo o desenvolvimento humano em seu sentido mais amplo e corroborando para a exclusão social dos alunos ainda no interior da própria escola (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

#### **4. Finalidades e funções da escola: o que dizem os documentos de organismos internacionais**

##### **4.1 Documentos do Banco Mundial**

###### **4.1.1 Princípios e estratégias para a educação (1995)**

No relatório intitulado *Princípios e estratégias para a educação (1995)*, o BM apresenta orientações para o campo educacional aos governos de países em desenvolvimento para os quais concede empréstimos e financiamentos.

No prólogo, escrito pelo então vice-presidente do Departamento de Desenvolvimento e Operações de Recursos Humanos do Banco, Armeane Choksi, é possível identificar a concepção do BM quanto à educação:

A educação produz conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. Ela é essencial para a ordem cívica, a cidadania, crescimento econômico sustentável e redução da pobreza. A educação é também crucial para a cultura; é o principal instrumento de divulgação das

atividades da civilização humana. Esses propósitos múltiplos da educação fazem-na tão importante na política pública em todos os países (BANCO MUNDIAL, 1996, p. xiii – tradução nossa).

Há no discurso de Choksi, como ele bem destacou, uma multiplicidade de concepções relacionadas ao fenômeno educativo. Identifica-se o reconhecimento da educação como elemento importante para a manutenção da ordem cívica, o exercício da cidadania, o crescimento econômico sustentável, a redução da pobreza e apropriação do conhecimento produzido pela humanidade. Se tomarmos a ordem em que elencou cada uma das áreas beneficiadas pela educação, perceberemos que a formação humana não se destaca frente aos demais. No capítulo I, ao tratarmos do Banco Mundial, já havíamos evidenciado a ênfase dada ao alívio da pobreza, ao controle de tensões sociais, à formação do capital humano em conformidade com o novo padrão de acumulação capitalista neoliberal e, portanto, uma concepção de educação limitada à dimensão instrumental do saber (LEHER, 1998; SOARES, 2000; CORAGGIO, 2000).

Quanto às finalidades educativas apresentadas pelo Banco, verifica-se a vinculação à economia de mercado, ou seja, a educação está assentada em interesses econômicos advindos do processo de mundialização do capital:

O avanço tecnológico e as reformas econômicas provocaram mudanças extraordinárias na estrutura das economias, das indústrias e dos mercados de trabalho em todo mundo. [...] Tais circunstâncias exigem que sejam observadas duas prioridades fundamentais para a educação: atender à crescente demanda por trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos e contribuir para a constante expansão desse saber (BANCO MUNDIAL, 1996, p.1)

No trecho acima, reconhecemos uma das finalidades educativas sob o viés neoliberal: **desenvolvimento de capacidades para a empregabilidade**. Nessa mesma página, o Banco esclarece sua visão economicista de educação: “A educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza” (*Ibid.*)

Como estratégias para a redução da pobreza, estabelece: “promoção do uso produtivo do trabalho, que é o principal ativo dos pobres e a prestação de serviços sociais básicos aos necessitados” (*Ibid.*). Defende a ideia de que a pobreza relativa diminui à medida que a mão de obra do pobre torna-se mais qualificada por meio da educação (*Ibid.*, p.28). Delega à educação básica a

responsabilidade de contribuir para a redução da pobreza, o aumento da produtividade dos pobres, a redução da fecundidade e a melhora na saúde. Além disso, considera os conhecimentos obtidos na educação básica essenciais para a formação futura: “Os conhecimentos de linguagem, ciências, matemática e comunicação proporcionados na educação básica formariam a base para a educação e capacitação posteriores” (*Ibid.*, p. 6) A educação aumenta a produtividade para o mercado de trabalho, por permitir a aquisição de informação, ou seja, ela melhora a capacidade do indivíduo para aprender (*Ibid.*, p.28).

A educação básica é a prioridade máxima prescrita pelo BM, justamente por acreditar que ela alavancaria o crescimento econômico dos países em desenvolvimento e a diminuição da pobreza:

A educação, especialmente a primária e a secundária do ciclo básico, é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza, especialmente nesse momento em que as estruturas do mercado de trabalho estão mudando radicalmente. A universalização da educação tem reduzido a pobreza e contribuído para que as economias dos países em desenvolvimento cresçam em ritmos sem precedentes (*Ibid.*, p. 19 – tradução nossa).

À educação básica também caberia o aumento do capital humano, fundamental para alavancar o acesso dos alunos à escola e o crescimento econômico sustentável: “Os investimentos em educação contribuem para a acumulação do capital humano que é essencial para aumentar o número de matrículas e estimular o crescimento econômico sustentável” (*Ibid.*, p.1). Ratifica a importância do capital humano ao afirmar que “o aumento de capital humano e de conhecimentos facilita o desenvolvimento de novas tecnologias, além de se constituir fonte de crescimento autossustentável” (*Ibid.*, p.22).

Embora vincule educação ao crescimento econômico, o documento afirma que aquela não é capaz de promovê-lo por si só. O aumento do capital humano necessita vir acompanhado da melhoria na qualidade da força de trabalho, ou seja, educação aliada à saúde e ao desenvolvimento tecnológico permitiriam o bom funcionamento e a competitividade das economias de mercado.

Assim como a educação básica, considera o ensino superior relevante para o crescimento autossustentável, porém, competiria a ele a transmissão de conhecimentos mais específicos e avançados necessários para aqueles que

fossem ocupar cargos no governo ou em empresas. Além disso, as universidades seriam responsáveis pela divulgação de conhecimentos produzidos em outras partes do mundo (*Ibid.*, p.26). Financiamento privado é bem-visto para assegurar sustentação fiscal do ensino superior (*Ibid.*, p.154).

Reconhecendo as mudanças ocorridas na economia global em virtude da globalização e, por conseguinte, nas relações de trabalho, o Banco preconiza que a **educação deve ser concebida para atender à demanda por trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos**, em vez de trabalhadores que possuem um determinado tipo de conhecimento técnico a ser utilizado por toda a sua vida (*Ibid.*, p.27) Em outras palavras, o que o Banco defende é a aprendizagem ao longo da vida e a formação de trabalhadores flexíveis, autônomos e hábeis no atendimento das demandas da economia de mercado.

O documento cita um excerto de um outro documento datado de 1990 intitulado *O Informe sobre o Desenvolvimento Mundial 1990: A pobreza*, no qual já se reforçava o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e social:

A educação é um instrumento importante para o desenvolvimento econômico e social. **É um elemento estratégico crucial do Banco Mundial para auxiliar os países a reduzir a pobreza e melhorar a qualidade de vida mediante o crescimento sustentável e o investimento no capital humano.** Essa dupla estratégia exige que se estimule o uso produtivo da mão de obra, que é o principal ativo dos pobres, e oferte serviços sociais básicos aos pobres (BANCO MUNDIAL, 1990 apud BANCO MUNDIAL, 1996, p.21 – tradução e grifo nosso).

O novo gerencialismo implantado nas reformas da década de 90 está presente no documento ao defender que as prioridades educacionais devem ser balizadas pelos resultados obtidos por meio de análises econômicas e avaliações da aprendizagem: menos gerenciamento por estruturas burocráticas centralizadas e maior monitoramento dos resultados (*Ibid.*, p. 10).

#### **4.1.2 Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo (2011)**

Neste documento, o BM explicita seu *modus operandi* na consecução das suas proposições:

a) **Avaliação e monitoramento das políticas nacionais**, a chamada assessoria técnica: “Um melhor conhecimento dos pontos fortes e fracos dos vários sistemas educacionais permitirá ao Grupo Banco Mundial atender de forma mais eficaz às necessidades dos países parceiros” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7);

b) **Criação de uma rede de agentes**: “Governos, organizações da sociedade civil (CSO), comunidades e empresas privadas têm contribuído para este progresso, construindo mais escolas e salas de aulas e recrutando professores a níveis sem precedentes” (*Ibid.*, p. 2);

c) **Financiamento, assistência técnica e fornecimento de uma base conhecimento baseada em evidências**: O Grupo Banco Mundial tem apoiado este esforço – não apenas com financiamento e assistência técnica, mas também com ideias” (*Ibid.*);

d) **Acolhimento do setor privado na educação**: “E reconheceu o papel crescente do setor privado na educação, criando um departamento de saúde e educação na IFC (*Ibid.*, p. 3).

O documento *Aprendizagem para Todos* faz críticas aos sistemas educacionais, considerando-os incapazes de preparar os jovens adequadamente para o mercado de trabalho. Credita à educação a responsabilidade de aumentar a competitividade dos países, mediante a capacitação das forças de trabalho. A educação é concebida sob dois prismas: como direito humano básico e como estratégia para o desenvolvimento:

A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. O acesso à educação, que é um direito humano básico, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança é também um investimento estratégico no desenvolvimento. A mente humana é que torna possíveis todos os outros resultados de desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1).

Há uma ligação entre crescimento econômico, desenvolvimento sustentável, saúde, empregabilidade e qualidade de vida, anteriormente apresentada no documento *Prioridades e estratégias para a Educação* (1995). No prefácio, Tamar Manuelyan Atinc, Vice-Presidente da Rede de Desenvolvimento Humano, esclarece tal ligação:

[...] 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 (BANCO MUNDIAL, 2011, prefácio).

Atinc explica que a aprendizagem para todos não se restringe ao acesso à escola. Compreende também a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para uma vida saudável, produtiva e com um bom salário. Note que a vinculação estabelecida entre produtividade, qualidade de vida e saúde é, mais uma vez, reiterada.

Saúde e proteção social são considerados elementos cruciais para a melhoria dos resultados da educação. Estudantes saudáveis aprendem melhor. Por outro lado, a proteção social concedida às famílias garantiria a permanência do aluno na escola que, por sua vez, continuaria a desenvolver competências necessárias ao mercado de trabalho. O Banco desenvolve um projeto voltado para o capital humano denominado “Projeto Capital Humano”, cujo objetivo é “acelerar mais e melhores investimentos em pessoas para maior equidade e crescimento econômico” (BANCO MUNDIAL, 2022).<sup>19</sup>

A tônica desse documento é a aprendizagem ao longo da vida, iniciando-se na educação infantil e se estendendo até o mercado de trabalho. Considera a universalização um objetivo conquistado, o “objetivo global” que se impõe presentemente é a promoção da aprendizagem. “Os ganhos no acesso fazem incidir agora a atenção para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (*Ibid.*, p.2). A aprendizagem acelerada é citada em outros momentos no documento como necessária para acompanhar os novos perfis de emprego requeridos pelo mercado de trabalho.

A ênfase é dada na aprendizagem de competências, as quais trarão benefícios não só para o indivíduo como também para toda a sociedade.

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. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – preveem taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

---

<sup>19</sup> Informação retirada da página eletrônica do Banco Mundial. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>. Acesso em: 30 de março de 2022.

Há um esvaziamento na formação humana, privilegiando-se a dimensão instrumental do saber, isto é, saberes “úteis” aos interesses do mercado. Outro aspecto a ser mencionado é a ênfase na formação do trabalhador produtivo, saudável, adaptável e ativo na vida em sociedade. Relaciona o crescimento econômico ao nível de competências do trabalhador, bem como o domínio da Matemática e Ciências. Em suma, o que se está em jogo é a formação profissional útil à economia neocapitalista global. Nas palavras de Apple (2005), o conhecimento e a cultura não valem por si sós, o que definitivamente interessa é o “saber monetizado”.

O Banco compromete-se a ajudar os países parceiros, seja por meio de serviços de financiamento ou de consultoria a realizar reformas em seus sistemas educacionais, com vistas a promover resultados de aprendizagem. Para tanto, lançará mão de todas as estratégias de ação que compõem seu *modus operandi*: avaliação do sistema educacional do país parceiro com ferramentas de comparação, fornecimento de uma base de conhecimento baseada em evidências e nas melhores práticas internacionais, monitoramento e medição dos resultados. A “disponibilidade” do BM em auxiliar os países reside no seu interesse pela busca de resultados. Conforme reconhece nesse próprio documento, as reformas educacionais que se pretendem realizar serão exitosas se houver comprometimento dos governos em se mobilizarem para a consecução dos objetivos almejados.

É fácil para os países conseguirem rápidas subidas na taxa de matrículas de um para outro ano escolar, mas é muito mais difícil conseguir avanços significativos nos resultados de aprendizagem. Os avanços na aprendizagem requerem geralmente mudanças estruturais e comportamentais, possibilitadas por mudanças institucionais (BANCO MUNDIAL, 2011, p.9).

Utilizando os dados do Pisa 2009, o BM enfatiza que os países mais bem-sucedidos na promoção da aprendizagem são aqueles cujas diferenças nos resultados de aprendizagem dos alunos são mais baixas. Desse modo, o BM elegeu três estratégias para a educação: 1. **Investir cedo**: as competências necessárias para o aprendizado ao longo da vida devem ser desenvolvidas desde a educação infantil; 2. **Investir com inteligência**: os investimentos devem ser bem geridos de maneira a garantir que os recursos sejam utilizados eficazmente com vistas a acelerar a aprendizagem. 3. **Investir em todos**: a

educação deve estar disponível para os grupos até então marginalizados da sociedade.

O GBM criou um departamento de educação e saúde na IFC, justificando essa iniciativa como uma estratégia para implementar quatro prioridades-chave, a saber: “ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e reforçar a governação” (*Ibid.*, p. 3). Portanto, ao se preocupar com a aprendizagem acelerada de todos, o que se objetiva, verdadeiramente, é a aprendizagem acelerada de todos os pobres. O BM sabe que a redução da pobreza é condição precípua para o crescimento econômico e social de um país. Em razão disso, passou a priorizar o aprendizado acelerado.

A nova estratégia centra-se 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).

Nesse sentido, o conceito de sistema educacional foi ampliado para um “sistema educacional mais inclusivo”, abrangendo escolas públicas e privadas, universidades públicas e privadas, organizações religiosas, organizações não governamentais voltadas para programas formais e não formais de educação. diferentemente do que havia sido previsto no documento “*Prioridades e Estratégias para Educação*” (1995), no qual a educação não formal e a educação profissionalizante não integram a agenda de prioridades do Banco. Esse documento defende que “as habilidades profissionais e técnicas são mais bem desenvolvidas no local de trabalho, como continuação da educação (*Ibid.*, p. 80). A educação não formal que, no documento de 1995 recebe pouca atenção, passa a integrar o novo conceito de sistema educacional proposto pelo BM no documento “*Aprendizagem para Todos*” (2011).

Tal mudança de comportamento pode ser explicado pela preocupação do BM em acelerar a aprendizagem, diante dos níveis de aprendizagem “alarmantemente baixos”, especialmente entre as populações mais empobrecidas.

Estes são os objetivos do BM: “acabar com a pobreza extrema e promover a prosperidade compartilhada”. “Essa missão sustenta nosso trabalho analítico, operacional e de convocação em cerca de 140 países clientes”, esclarece o

Banco em sua página eletrônica. Para o atingimento desses objetivos, o BM investe “pesado” na orientação e conformação das políticas educacionais dos países periféricos, justamente por associar educação a desenvolvimento econômico, redução da pobreza e estabilidade política:

Para os indivíduos, a educação promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, impulsiona o crescimento econômico de longo prazo, estimula a inovação, fortalece as instituições e promove a coesão social (BANCO MUNDIAL, 2022).<sup>20</sup>

#### **4.1.3 Acabando com a Pobreza de Aprendizagem e Construindo Competências: Investindo na Educação desde a Primeira Infância até a Aprendizagem ao Longo da Vida<sup>21</sup> (2022)**

Este documento foi selecionado para constar nessa pesquisa por materializar as estratégias e preocupações do BM na redução da pobreza no contexto pós-COVID-19, momento esse que acelerou o empobrecimento da população e o aumento das taxas de desemprego.

A medição e análise da pobreza tem sido uma estratégia adotada pelo Banco há anos. A justificativa para esse monitoramento reside no fato de identificar as estratégias mais eficazes para o combate da pobreza.

Conforme estimativas apresentadas pelo BM, em 2017, havia 689 milhões de pessoas extremamente pobres em todo mundo, ou seja, 9,2% da população global vivia com menos de US\$ 1,90 por dia. A pandemia do COVID-19, juntamente com o aumento da inflação e as consequências da guerra na Ucrânia, fará com que 75 a 95 milhões de pessoas a mais vivam em extrema pobreza em 2022. A crise na aprendizagem chegou ao seu ápice, segundo o Banco, ao se constatar que mais de 268 milhões de crianças permanecem fora da escola. Esse número ameaça as ações dos países em busca do desenvolvimento do capital humano e o alcance das metas de desenvolvimento sustentáveis (*Ibid.*, p. 5).

Essa possibilidade cruel levou o Banco, já imensamente comprometido com a redução da pobreza, a lançar, em abril de 2022, o documento **Acabando**

---

<sup>20</sup>Informação retirada da página eletrônica do BM. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview#1>. Acesso em 04 de fevereiro de 2022.

<sup>21</sup> Título em inglês: Ending Learning Poverty and Building Skills: Investing in Education from Early Childhood to Lifelong Learning (2022).

**com a Pobreza de Aprendizagem e Construindo Competências: Investindo na Educação desde a Primeira Infância até a Aprendizagem ao Longo da Vida.** Nele, questões já evidenciadas por LEHER (1988), CORAGGIO (2000), TORRES (2000), LIBÂNEO (2019), PESSONI (2017) e MILAGRE (2017) ficam ainda mais reiteradas e evidenciadas.

Esse documento, inicialmente, reconhece ser a educação um direito humano. Em seguida, enaltece a importância dela, por meio da utilização de adjetivos que não deixam dúvidas da maneira pela qual o Banco percebe a educação: **poderoso** promotor do desenvolvimento, e um dos **mais fortes** instrumentos de redução da pobreza e de melhoria da saúde, igualdade de gêneros, paz e estabilidade. Para os indivíduos, ela representa a possibilidade de melhores salários, enquanto, para a sociedade, promove o crescimento econômico e a coesão social.

A redução da pobreza extrema está vinculada ao desenvolvimento do capital humano por meio de investimentos eficazes e adequadamente geridos.

Esclarece que o desenvolvimento do capital humano exige a diminuição da pobreza de aprendizagem e a aquisição de habilidades cognitivas, socioemocionais, técnicas e digitais necessárias ao mundo de hoje.

O documento apresenta a educação como sendo a área prioritária das ações do Banco. Nesse sentido, define a visão e a missão por meio das quais essas ações estão organizadas.<sup>22</sup>

Nossa visão: garantir que as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e aprendizagem ao longo da vida.

Nossa missão: a fim de que atinjamos nossa visão, devemos reduzir a pobreza de aprendizagem até a metade de 2030. Isso significa diminuir pela metade o número de crianças com até 10 anos de idade que não saibam ler e compreender um texto simples (BANCO MUNDIAL, 2022, p.4 – tradução nossa).

Seguindo o documento *Aprendizagem para Todos, Diminuindo a pobreza de aprendizagem e desenvolvendo habilidades*, apresenta seu *modus operandi* junto aos governos na condução das políticas educacionais:

O Banco Mundial atua juntamente com os governos, fornecendo assistência técnica, empréstimos e doações. Nós ajudamos os países a compartilhar e aplicar soluções inovadoras para os desafios no

---

<sup>22</sup> As diretrizes estratégicas de uma empresa ou organização são definidas pela missão, visão e valores. A missão traduz o motivo de existência daquela instituição, ou seja, a finalidade de sua criação. A visão, por sua vez, descreve um cenário futuro, isto é, aquilo que a organização deseja alcançar em um tempo pré-estabelecido. Os valores são os princípios que regem suas ações e tomadas de decisões.

campo educacional, focando em reformas nos sistemas educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior, como também levando-se em conta o aprendizado ao longo da vida. Isso é possível graças à produção e difusão de evidências, alinhamento dos processos de formulação de políticas e diminuindo a lacuna entre pesquisa e prática (BANCO MUNDIAL, 2022, p. 6 – tradução nossa).

No período de pandemia, o BM apoiou 61 projetos educacionais num total de \$9.79 bilhões de dólares. Seu *modus operandi* foi sistematizado na página 11 do documento, diferenciando-se daquele tradicional modo de atuação, devido à necessidade de se considerar o fechamento das escolas e as aulas remotas que se tornaram uma realidade nesse contexto de COVID-19. Mantiveram-se as orientações baseadas em evidências, bem como a avaliação dos resultados da aprendizagem. Sua assistência técnica direcionou-se para o fornecimento de soluções para o ensino remoto, como também a elaboração de recursos voltados para o aprendizado remoto (*Ibid.*, p. 11).

A centralidade desse documento gira em torno da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências. A aprendizagem de jovens e de adultos segue alinhada às demandas do mercado de trabalho e às necessidades econômicas e sociais. Desde 2020, o BM tem investido em um programa denominado “*Accelerator Program*”, no qual múltiplos parceiros ajudam a canalizar investimentos com vistas a auxiliar os países participantes a melhorarem o desenvolvimento das habilidades básicas nos próximos 3 a 5 anos. Outro programa previsto é o que promove o letramento, considerada, pelo BM nesse documento, como sendo a habilidade básica mais importante a ser desenvolvida. O “*Literacy Policy Package*” prevê o desenvolvimento da leitura, da escrita, de habilidades de comunicação oral e amor pelos livros.

O documento menciona a importância de parcerias para a implementação de suas ações. Além dos governos, conta com a parceria de fundações, organizações não governamentais, organismos bilaterais e multilaterais, dentre eles, o Instituto de Estatística da UNESCO, *Foreign, Commonwealth & Development Office* (FCDO), UNICEF, UNESCO, *Global Partnership for Education* (GPE), e *Bill e Melinda Gates Foundation*.

O quadro 3 sintetiza as concepções de finalidades educativas escolares identificadas nos documentos ora apresentados.

Quadro 3: Finalidades Educativas Escolares – Banco Mundial

DOCUMENTOS	FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES
<b>Prioridades e estratégias para a educação (1995)</b>	Educação para o desenvolvimento econômico. Educação orientada para a formação do capital humano, redução da pobreza e controle dos desequilíbrios sociais. Educação voltada para os resultados da aprendizagem. Educação para atender à demanda por trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos.
<b>Aprendizagem para todos (2011)</b>	Educação para formação do capital humano, crescimento econômico, coesão social e redução da pobreza. Educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades úteis para o aprendizado ao longo da vida. Educação para promoção da aprendizagem acelerada e ao longo da vida.
<b>Acabando com a Pobreza de Aprendizagem e Construindo Competências: Investindo na Educação desde a Primeira Infância até a Aprendizagem ao Longo da Vida (2022)</b>	Educação para o desenvolvimento econômico, formação do capital humano e promoção da coesão social. Educação para a erradicação da pobreza de aprendizagem. Educação para a aquisição de habilidades cognitivas, socioemocionais, técnicas e digitais. Educação voltada para a aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

## 4.2 Documentos da UNESCO

### 4.2.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)

A década de 1990 assistiu à implementação de várias reformas educativas, visando obedecer aos postulados da Declaração Mundial sobre Educação para Todos no que diz respeito ao acesso e à permanência de todos na escola. A escolha dessa Declaração justifica-se, pois, pelo fato de ela ter impactado a formulação de políticas educacionais brasileiras. A LDBEN, em seu parágrafo 1º artigo 87, institui a década da Educação “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, p. 29). O PNE (BRASIL, 2001) apresenta em seu histórico a necessidade de se estabelecer diretrizes e metas pautadas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em seu preâmbulo, a Declaração de Jomtien apresenta uma multiplicidade de problemas com os quais as Nações do mundo precisam enfrentar, tais como: falta de acesso à educação básica para milhões de crianças e adultos, violência, guerras, degradação acelerada do meio ambiente, rápido crescimento populacional, aumento da dívida, ameaça ao crescimento econômico, dentre outros.

Ainda no preâmbulo, há o reconhecimento de que a educação é um direito de todos e que, por meio dela, é possível “conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990). Mais adiante, reconhece a importância da educação para o progresso pessoal e social, capaz de “definir e promover o desenvolvimento” (*Ibid.*, p.2). A educação básica “adequada”, por sua vez, é vital para “fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo” (*Ibid.*). Finaliza o preâmbulo reconhecendo a necessidade de se universalizar o acesso à educação, bem como melhorando sua qualidade.

Para a consecução do objetivo prioritário da Declaração - a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – o documento elenca uma série de estratégias que, juntas, permitiriam o alcance do objetivo maior. São eles: universalizar o acesso à educação; promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; expandir o raio de ação da educação básica; formar novas articulações e alianças.

O artigo 1º esclarece que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos possibilitaria o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, a melhoria na qualidade de vida, a possibilidade de uma vida e um trabalho dignos, assim como a oportunidade de continuar aprendendo. Nele, encontra-se a explicação do que seriam as necessidades básicas de aprendizagem. Estas são divididas em instrumentos básicos de aprendizagem e conteúdos básicos de aprendizagem. Os primeiros são “a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas”. Já os conteúdos referem-se aos “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes”. A educação básica é considerada “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” (*Ibid.*, p. 5). Libâneo (2016b) assevera que o conceito de desenvolvimento humano contemplado neste documento refere-se ao desenvolvimento voltado ao próprio indivíduo no sentido de aumentar sua capacidade produtiva, ou seja, trata-se de um conceito individualista do ser humano, característico da concepção neoliberal de sociedade e de indivíduo.

No artigo 2º, fala-se da necessidade de se aumentar a eficácia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, para tanto, o artigo 3º propõe a universalização da educação e a promoção da equidade. A ênfase é dada na qualidade da educação ofertada e na garantia de acesso à educação aos grupos excluídos.

Há, no artigo 3º, um desencontro de propostas quanto à qualidade da educação. A proposição da universalização da educação vem acompanhada da melhoria na qualidade dessa educação. Logo em seguida, admite um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. A estranheza causada não reside somente na utilização de um discurso antagônico presente em um mesmo artigo, mas também na tolerância da Declaração em reduzir a qualidade da aprendizagem a um padrão mínimo (UNESCO, 1990, p. 4).

O objetivo da universalização da educação também é contradito no documento ou relativizado, em seu primeiro artigo, segundo o qual “a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura” (*Ibid.*, p. 1). A pretendida universalização defendida no artigo 3º já é antecipadamente esvaziada no artigo 1º em que a universalização está condicionada às possibilidades de cada país. A nosso ver, esse fato lança dúvidas sobre a “Educação Para Todos” defendida na Declaração.

No artigo 4º, percebe-se a atenção dada à aprendizagem, ou seja, apreensão de “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”. A educação básica deve estar, de um lado, centrada na aprendizagem, e de outro, nos resultados dessa aprendizagem. Neste artigo, aborda-se a implementação dos sistemas de avaliação com vistas a medir os níveis de aquisição de conhecimentos.

A Declaração foi elaborada tendo como norte a educação básica orientada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de

crianças, jovens e adultos. No entanto, pode-se perceber maior preocupação com “a urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” nos países menos desenvolvidos.

A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, urna transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico (UNESCO, 1990, p.6).

No artigo 10, essa preocupação é novamente abordada:

As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90 (UNESCO, 1990, p.6).

Tal preocupação justifica-se pela necessidade de se dirimir a pobreza, ofertando aos pobres conhecimentos básicos para que possam tornar-se empregáveis. Nesse documento, a educação é convidada a assumir seu papel de integração social, conforme defendido por Libâneo (2016a), que nos explica que esse papel de integração social está voltado para a oferta de “conhecimentos mínimos, especialmente alfabetização e matemática, bem como de habilidades de sobrevivência em relação à saúde, nutrição, saneamento e educação cívica” (Id., p.297).

A educação formal é concebida como um fator crucial para o progresso pessoal, social e econômico. Nesse sentido, ela pode ser traduzida como responsável por capacitar o indivíduo com qualidades apropriadas para que ele consiga ser empregável. É interessante mencionar que a Declaração admite modalidades não formais de educação como aliadas no atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos.

À guisa de fechamento, a Declaração de Jomtien enfatiza a centralidade da educação básica e do aprendizado permanente. Esse conceito é reiterado em todos os documentos posteriormente produzidos pela UNESCO (SHIROMA, 2001). À educação básica cabe, segundo o documento, promover a inclusão, a

equidade, e servir de base para futuras aprendizagens e desenvolvimento humano. As novas tecnologias - telecomunicação, redes de computadores, sistemas de meios de comunicação de massas – desenvolvidas na década de 90 corroboraram para a defesa do conceito de aprendizagem permanente (EVANGELISTA, 2001).

Como fruto de organismos internacionais, não nos deixemos seduzir pelo discurso humanitário das proposições desse documento. Suas reais intenções caminham em conformidade com imperativos econômicos de cunho neoliberal que concebem a educação como uma estratégia para assegurar o desenvolvimento da capacidade produtiva de todos e, conseqüentemente, um instrumento para amenizar a pobreza extrema e conter conflitos sociais.

Ao apontar para o problema da pobreza, na ótica da teoria do capital humano, este organismo (UNESCO) acabou aderindo ao credo da empregabilidade. Os desdobramentos são o esvaziamento científico e a hipertrofia de valores e disposições ideológicas pró economia de livre mercado no currículo. O seu discurso sinuoso preconiza a adequação da educação à comunidade. Considerando que todas as suas políticas são focalizadas (geralmente a partir de mapas da pobreza). A adequação às demandas sociais, culturais e tecnológicas locais é uma forma sutil de reproduzir as diferenças sociais presentes no espaço social (daí a equidade e não mais a igualdade) (LEHER, 2001, p. 53).

O BM orquestrou as decisões acordadas na Conferência de Jomtien, organizada com o intuito de reestruturar o ensino elementar para o ensino básico – com 8 anos de escolaridade – e ratificar a teoria do capital humano, por meio da declaração de que a educação “é a arma mais eficaz contra a pobreza e em favor do desenvolvimento sustentável” (*Ibid.*).

A Declaração de Jomtien fortaleceu o conceito de educação de qualidade como direito de todos e como meio de “possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades” (UNESCO, 1990, p.4) e “desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida” (*Ibid.*, p. 5) com vistas a promover o desenvolvimento e o progresso. Transfere-se para a educação o papel de equacionar problemas estruturais, e desigualdades sociais e econômicas, omitindo as reais causas de tais mazelas, ou seja, as condições

históricas materiais resultantes da lógica selvagem do capital não são sequer mencionadas.

#### 4.2.2 Declaração de Incheón - Marco de Ação da Educação 2030 (2016)

À convite da diretoria da UNESCO, ministros, chefes, membros de delegações, líderes de agências, funcionários de organismos multilaterais e bilaterais representantes da sociedade civil, do movimento jovem e do setor privado, e docentes reuniram-se na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, em 2015, a fim de participarem do Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME 2015). O propósito desse Fórum consistiu no interesse em se estabelecer estratégias para a educação mundial nos próximos quinze anos, diante da constatação de que os objetivos da Educação para Todos (EPT) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) não foram alcançados até aquele ano. O documento *Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (2016) é fruto das discussões acordadas nesse Fórum, sendo elaborada pela Unesco juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais (*United Nations Population Fund – UNFPA*), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da ONU Mulheres e da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). A Unesco ficou a cargo da coordenação e implantação da Educação 2030 na América Latina e no Caribe.

Esse documento menciona as metas não atingidas da agenda EPT e ODM, expondo o compromisso, “em caráter de urgência”, “com uma agenda única e renovada” voltada para o cumprimento do ODS4<sup>23</sup>, reconhecendo a educação “como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza” (UNESCO, 2016, p.iii). Apresenta, também, uma “nova visão de educação” com vistas a “transformar vidas” por meio dela. A educação é considerada essencial para o atingimento de todos os ODS, por tratar-se de

[...] um bem público, um **direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento**

---

<sup>23</sup> ODS4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Parte de uma proposta de ação para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar para todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas” (ONU, 2015).

**sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza.** Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2016, p. 7 – grifos nossos).

A Declaração ratifica proposições presentes em documentos anteriores, considerando presentemente o “fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem” (*Ibid.*, p. 7) e a obrigatoriedade de um ano de ensino pré-primário gratuito e de qualidade. Para tanto, defende a necessidade de ações que promovam reformas curriculares e mudanças na formação docente voltadas para a inclusão, a equidade e a igualdade de gênero.

A educação de qualidade preconizada no documento é aquela que

[...] promove criatividade e conhecimento e **assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais.** Além disso, ela **desenvolve habilidades, valores e atitudes** que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais **por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG)** (UNESCO, 2016, p. 8 – grifos nossos).

Somando-se ao desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes, a educação de qualidade deve “promover [...] oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação”, abrangendo os “percursos de aprendizagem flexíveis”, como também, conhecimentos, habilidades e competências “adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal” (UNESCO, 2016, p. 8).

Temos aí uma continuidade do que já fora previsto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), a qual considerou, na época, a educação para toda a vida e a recepção da educação informal como modalidade de ensino aceitável para a promoção da educação de qualidade para todos.

Há, na Declaração, o reconhecimento do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como ferramentas “para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à

informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz, e a prestação mais eficiente de serviços” (*Ibid.*).

Como *modus operandi* no atingimento das metas ali elencadas, as proposições da Declaração não se distanciam da atuação dos demais documentos elaborados por outros organismos internacionais: assessoramento técnico, coleta e análise de dados, elaboração de indicadores, monitoramento, avaliação e prestação de contas. O monitoramento global ficaria a cargo do Instituto de Estatísticas da Unesco – UIS -, órgão destinado a fazer a coleta de dados e a definição de indicadores.

As metas apresentadas no documento representam um desdobramento do ODS. A meta 4.2 mantém a preocupação com a primeira infância, já observada na Declaração de Jomtien (1990). Tal preocupação justifica-se, primeiramente, pelo fato de a educação e cuidado na primeira infância construírem

[...]as competências e as habilidades que capacitam as pessoas a aprender ao longo da vida e a ganhar sua subsistência. Investimentos em crianças pequenas, principalmente as de grupos marginalizados, produzem os maiores impactos a longo prazo em termos de resultados educacionais e de desenvolvimento (UNESCO, 2016, p.14).

Segundo, porque permitiria pais, educadores e cuidadores reconhecerem precocemente deficiências e, assim, realizarem intervenções que minimizariam atrasos no desenvolvimento, melhorariam a inclusão e os resultados da aprendizagem, e preveniria a marginalização (*Ibid.*). A primeira infância entra na Agenda 2030 como um objetivo a longo prazo para promoção da estabilidade social e da educação de qualidade que, por sua vez, está associada a resultados de aprendizagem.

A meta 4.3 claramente fortalece a presença do setor privado, organizações, fundações filantrópicas e organizações da sociedade civil na implementação das metas acordadas. O setor privado é considerado um “colaborador potencial significativo para complementar os recursos para a educação e aumentar as sinergias” (*Ibid.*, p. 36). Aos Estados, caberia “[...] cumprir com o direito à educação desempenhando papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública” (*Ibid.*, p.27). Em contrapartida ao protagonismo conferido ao setor

privado, verifica-se a histórica desresponsabilização dos Estados. O setor privado seria responsável por

[...] ajudar os planejadores da educação e de formação a entender as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando, assim, a transição da escola para o trabalho, além de contribuir com abordagens inovadoras para lidar com os desafios da educação (UNESCO, 2016, p.28).

A meta 4.4 explicita os objetivos da escola: educação para a conquista de um trabalho decente e para o empreendedorismo. A meta 4.7 expande o papel da educação: desenvolvimento sustentável, estabilidade social e exercício da cidadania global. A manutenção da estabilidade social pode também ser percebida no que diz respeito ao compromisso assumido em

[...] proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para o grande número de crianças e adolescentes fora da escola que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras, de modo a garantir que todas as crianças estejam na escola e aprendendo (UNESCO, 2016, p. iv).

O documento valoriza a governança, a responsabilização e a formação de parcerias na obtenção do sucesso da Agenda 2030 que, segundo o documento, é fruto de um esforço coletivo. Incentiva também a participação das famílias e das comunidades na gestão escolar como garantia da boa governança e do fortalecimento da eficiência e da eficácia das instituições.

A responsabilização da sociedade pelo acompanhamento da educação ganha destaque no documento, sugerindo que a participação de todos na promoção de educação de qualidade garantiria a universalização do acesso e os bons resultados.

As parcerias são incentivadas, pois, segundo a Declaração, “[...] o ambicioso objetivo educacional não pode ser alcançado apenas pelos governos. Eles precisarão da ajuda de todas as partes interessadas, inclusive de atores não estatais” (*Ibid.*, p. 29). Ao mesmo tempo que enfatiza a formação de parcerias, a Declaração privilegia a ação dos governos nacionais na implementação da Agenda 2030. “Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação [...]” (*Ibid.*, p. 27).

Em virtude do mercado de trabalho que se transforma rápida e constantemente, do desemprego crescente, dos avanços tecnológicos, do envelhecimento da mão de obra e dos efeitos da migração, o documento sustenta que

[...] é imperativo aumentar e diversificar oportunidades de aprendizagem, com vasta gama de modalidades de educação e formação, para que todos os jovens e adultos, principalmente meninas e mulheres, consigam adquirir conhecimentos, **habilidades e competências relevantes para trabalhos decentes e para a vida** (UNESCO, 2016, p.17 – grifo nosso).

Na página seguinte, a Declaração esclarece que o desenvolvimento das habilidades deve “responder às mudanças do mercado de trabalho, dos contextos e das necessidades sociais, bem como responder às necessidades da “economia informal” e do desenvolvimento rural” (*Ibid.*, p.18). A alfabetização e a matemática são consideradas as habilidades essenciais, embora reconheça que tais habilidades constituem um desafio global, sem as quais o desenvolvimento de todo o potencial de crianças e jovens estaria comprometido (*Ibid.*, p. 20).

A educação inclusiva é outra grande preocupação e, portanto, a “atenção à pobreza precisa continuar a ser uma prioridade, uma vez que ela ainda é, de longe, a maior barreira à inclusão em todos os níveis e em todas as regiões do mundo” (*Ibid.*, p. 18). A alfabetização de meninas e mulheres é destacada como necessária para garantir

[...] maior participação no mercado de trabalho, retardamento do matrimônio, melhor saúde e melhor alimentação familiar e da criança; isso, por sua vez, ajuda a reduzir a pobreza e a expandir as oportunidades de vida (UNESCO, 2016, p. 20).

A Declaração de Incheon foca na educação como promotora do Desenvolvimento Sustentável, considerando-a fundamental para a consecução de todos os demais 16 ODS e não apenas o objetivo 4. Torna a educação a redentora das mazelas mundiais, delegando a ela um papel fundante como promotora do crescimento econômico; da redução da pobreza e das consequentes desigualdades sociais; da integração social e da paz; e da consciência ambiental. Um superpoder para um direito público social cada vez mais mutilado pela racionalidade liberal.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável é aquela que visa ao desenvolvimento de “competências que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global” (UNESCO, 2017, p. 7), ou seja, trata-se de uma educação que integra crescimento econômico e desenvolvimento sustentável.

A Declaração de Incheon mantém as proposições dos organismos internacionais desde os anos 90, vinculando educação aos interesses do capital. A associação da educação com o crescimento econômico explica-se pelo fato de aquela encarregar-se da formação do capital humano necessário ao processo produtivo.

Preceitos da economia de mercado e da lógica gerencial são levados para o setor educacional com o objetivo de alinhar o processo formativo às necessidades do setor produtivo, ou seja, o modelo empresarial é transferido para a escola:

Na implementação da nova agenda, **o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais**. Os sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos ou sob risco de serem marginalizados. Além disso, para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando **mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança**; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional, além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis (UNESCO, 2016, p. 32 – grifos nossos).

A Declaração reitera o vínculo entre educação, mercado de trabalho e realização humana, ao concebê-la como “elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza” (*Ibid.*, p. iii). Mantém a lógica da qualidade centrada nos resultados, considera o setor privado como importante na concretização das metas acordadas e reafirma a aprendizagem ao longo da vida.

#### 4.2.3 Manual do Direito à Educação (2019)<sup>24</sup>

O Manual do Direito à Educação foi elaborado pela Unesco em parceria com a *Right to Education Initiative* (RTE)<sup>25</sup> com o intuito de ser “uma referência definitiva para aqueles que buscam compreender e promover a educação como um direito humano” (UNESCO, 2019).

<sup>24</sup> Título em inglês: Right to Education Handbook. Esse documento pode ser encontrado apenas nas versões em inglês e francês no sítio oficial da UNESCO.

<sup>25</sup> A Right to Education Initiative (RTE) é uma organização internacional de direitos humanos voltada para a promoção do direito à educação.

A análise do manual ficará restrito ao capítulo 1, pois os assuntos nele tratados são definitivamente o que nos interessa. Nele, são tratadas as seguintes questões:

[...] o que é um direito humano, o que é a educação, o que significa ter direito à educação, quais são os benefícios do direito à educação para os indivíduos e a sociedade. Apresenta a maneira pela qual os Estados devem lidar com o direito à educação no sentido de sustentar seus sistemas educacionais, como também alguns equívocos e críticas relacionados aos direitos humanos (UNESCO, 2019, p. 19 – tradução nossa).

Inicialmente, o documento enfatiza que a educação é um direito humano e não um privilégio. Portanto, todos – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos – têm direito a uma educação de qualidade (UNESCO, 2019, p. 23). O documento apropria-se da definição de educação do *The Oxford Living Dictionary* (OLD), segundo o qual a educação é “o processo de receber e dar instrução sistematizada, especialmente em uma escola ou em uma universidade” (*Ibid.* – tradução nossa). O dicionário OLD define aprendizado como sendo “a aquisição de conhecimento e habilidade por meio do estudo, ~~experiencia~~ experiência ou ensino” (*Ibid.* – tradução nossa).

A partir desses conceitos, o manual destaca que a educação compreende a aprendizagem ao longo da vida que poderá se dar em ambientes formais e não formais, e a aprendizagem informal. Acrescenta que esses três tipos de aprendizagem – aprendizagem ao longo da vida em espaço formal, aprendizagem ao longo da vida em ambiente não formal e aprendizagem informal – são importantes, uma vez que “moldam o que somos e como nos relacionamos com tudo o que está ao nosso redor em todas as fases da nossa vida” (*Ibid.* – tradução nossa). O documento não esclarece o que seja a aprendizagem informal, contudo, valendo-nos de Libâneo (2010), destacamos que a aprendizagem informal é aquela que tem como características a não intencionalidade, a não sistematização e o não planejamento, ou seja, resulta da “participação direta na vida social” (2010, p. 87).

Ao reconhecer a educação como um direito humano, destacando que ela assim foi considerada em numerosos tratados de direitos humanos, o documento apresenta as características inerentes a ela:

**É um direito:** A educação não é um privilégio e nem está sujeita a caprichos políticos ou caritativos. É um direito humano e, por assim sê-lo, exige que determinadas condições sejam observadas pelo Estado e por outros agentes, como pais e crianças.

**É universal:** Todos têm direito à educação sem qualquer tipo de discriminação. Isso inclui crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

**Exige prioridade alta:** A educação é prioridade fundamental do Estado, portanto, a responsabilidade em garantir o direito à educação não pode ser negligenciada.

**É um direito fundamental:** A educação, em suas dimensões econômicas, sociais, culturais, civis e políticas, é fundamental para o exercício de todos os outros direitos humanos (UNESCO, 2019, p. 28. Tradução nossa – grifos nossos).

O manual considera a educação um “direito multiplicador”, uma vez que, por meio dela, o indivíduo poderá gozar de outros direitos, tais como, direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Segundo ele, educação e trabalho estão profundamente interligados. Ela possibilita que os indivíduos, dotados de habilidades necessárias, encontrem um trabalho decente com remuneração justa. O trabalho é a maneira pela qual eles podem sair da situação de pobreza e, assim, lutar contra a marginalização e a exclusão.

A educação e o trabalho, conjuntamente, empoderam os indivíduos, particularmente no exercício dos demais direitos. Por exemplo, Fons Coomans<sup>26</sup> ressalta a ligação entre o bem-estar físico e o emocional: uma pessoa instruída terá maiores chances de encontrar um emprego, de garantir uma boa alimentação para si e de se conscientizar da importância de se manter saudável (UNESCO, 2019, p.34 – tradução nossa).

Além da ligação entre educação e trabalho, o documento reconhece que a educação possibilita ao indivíduo exercer sua cidadania, seja reunir-se em assembleia, filiar-se a um sindicato, negociar melhores condições de trabalho (*Ibid.*).

Frisa o caráter transformador da educação não só para o indivíduo, como também para o país, a sociedade como um todo.

[...] uma pessoa instruída e qualificada tem maior probabilidade de encontrar um trabalho decente e receber um salário mais alto e, portanto, contribuir, por meio do pagamento de impostos, para que o Estado aplique essa receita na oferta de serviços públicos. A educação pode beneficiar a sociedade como um todo. Por exemplo: ela promove o crescimento econômico, impulsionado por uma força de trabalho instruída e qualificada; cria sociedades democráticas e pacíficas pelo ensino da tolerância, respeito mútuo, respeito aos direitos humanos e participação nas tomadas de decisões; incentiva a imersão cultural, por

---

<sup>26</sup> Fons Coomans é diretor do Centro de Direitos Humanos da Universidade de Maastricht, onde trabalha desde 1985. Atualmente ocupa a Cátedra UNESCO em Direitos Humanos e Paz no Departamento de Direito Internacional e Europeu dessa universidade. É pesquisador sênior da Escola Holandesa de Pesquisa em Direitos Humanos. Em 1992, obteve o grau de doutor pela Universidade de Maastricht. Sua tese de doutorado foi sobre a proteção internacional do direito à educação como um direito humano.

meio do aprendizado de línguas, artes, esportes, etc.; ajuda na construção da identidade nacional, direcionando o currículo para o ensino de valores nacionais, história e costumes (UNESCO, 2019, p.35 – tradução nossa).

De acordo com o manual, a educação ainda promove a justiça social e a equidade, uma vez que já é conhecida a sua capacidade de reduzir a exclusão - econômica social e política - a marginalização e todas as formas de discriminação.

Embora identifique a íntima ligação entre educação e desenvolvimento sustentável, é digno de nota o fato de, por um lado, o manual destacar a educação como a mais importante promotora do crescimento econômico sustentável e, por outro, observar que os sistemas educacionais não podem se concentrar somente na formação da força de trabalho.

O documento destaca a centralidade da educação na tomada de consciência de que o crescimento econômico, direitos humanos e preservação do meio ambiente devem estar alinhados na consecução do desenvolvimento sustentável cujo objetivo primeiro é a erradicação da pobreza (*Ibid.*, p. 36).

O desenvolvimento sustentável visa à erradicação da pobreza e tantos outros benefícios já mencionados. Por exemplo, a educação oferece melhor oportunidade de um emprego decente, permitindo que as pessoas possam sair da pobreza. A educação também as ajuda a perceberem que o desenvolvimento deve beneficiá-las, assim como suas comunidades. Ela as capacita a reconhecerem que o desenvolvimento econômico deve ser perseguido de forma a proporcionar benefícios de longo prazo alinhados aos direitos humanos e à preservação e conservação do ambiente (UNESCO, 2019, p. 36 – tradução nossa).

O manual destaca que a educação não é neutra. Decisões de cunho filosófico, moral e política moldam todo o sistema educacional de um Estado, considerado o maior responsável por organizar e estruturar o sistema educacional. Portanto, certas questões devem ser consideradas ao se pensar no direito à educação, quais sejam, as finalidades educativas, os conteúdos, as metodologias, os professores, a gestão do sistema educacional e da escola, e o papel de atores privados no sistema educacional.

Chama a atenção para a necessidade da participação de todas as partes interessadas (*stakeholders*) na formulação e na implementação das políticas educacionais. Deve haver consenso e participação na tomada de decisões, destaca o manual.

Todos têm responsabilidade como cidadãos ativos na condução das políticas educacionais, sejam membros de conselhos estudantis,

representantes da associação de pais e de professores, de forma a garantir o exercício democrático na tomada de decisões concernentes à educação (UNESCO, 2019, p. 38 - tradução livre).

Em suma, considerando a educação como o melhor investimento financeiro que os Estados podem realizar, o manual defende a educação de qualidade como a base para o desenvolvimento sustentável, porque ela: permite que as pessoas saiam da pobreza; impede a perpetuação da pobreza para a próxima geração; empodera grupos marginalizados; facilita o exercício de outros direitos humanos; reduz a desigualdade econômica, social e de poder; favorece o desenvolvimento inclusivo e sustentável; promove a paz, a tolerância e o respeito aos direitos humanos (*Ibid.*, p. 160).

O manual traz uma série de questões abordadas nos dois documentos analisados anteriormente: o conceito de aprendizagem ao longo da vida, a oferta da educação em todos os níveis de educação e em todos os contextos, a relação entre educação, crescimento econômico, estabilidade social e desenvolvimento sustentável. Em conformidade com a Declaração de Incheon, reiteira a crença de que a educação, como um direito humano, permite a efetivação dos demais direitos, como também, favorece o exercício da cidadania.

A novidade trazida pelo manual é a observância de elementos cruciais concernentes à constituição do sistema educativo escolar: finalidades educativas, currículo, didática, conteúdos, docentes e gestão escolar. Reconhecendo a não neutralidade da educação e a existência de orientações filosóficas, morais e políticas que subjazem as políticas educacionais, o Estado, “como unidade primária de organização, quando se trata da educação”, deve tratar desses elementos a fim de definir as prioridades da educação. (*Ibid.*, p. 38) Posicionamento esse que vai ao encontro dos estudos de Lenoir (2016), segundo os quais a educação, não sendo neutra, depende de uma opção política, pois é inseparável das relações políticas, econômicas e sociais.

O quadro 4 sintetiza as concepções de finalidades educacionais escolares veiculadas nos três documentos analisados anteriormente.

Quadro 4 – Finalidades educativas escolares – UNESCO

DOCUMENTOS	FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES
<b>Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)</b>	Educação orientada para as necessidades básicas de aprendizagem. Educação para promover a inclusão, a equidade, a integração social e o alívio da pobreza. Educação básica como fundamento para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes.
<b>Declaração de Incheon (2016)</b>	Educação para o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes necessárias à construção de sociedades pacíficas e sustentáveis. Educação para a obtenção do pleno emprego e da erradicação da pobreza. Educação para o desenvolvimento sustentável. Educação para o exercício da cidadania global. Educação para efetivação do exercício dos demais direitos humanos.
<b>Manual de Direito à Educação (2019)</b>	Educação voltada para o desenvolvimento econômico sustentável e a erradicação da pobreza. Educação para a formação da força de trabalho instruída e qualificada. Educação orientada para a aprendizagem ao longo da vida e para a aprendizagem informal. Educação para o exercício da cidadania. Educação para a integração e a estabilidade social. Educação para o exercício dos demais direitos humanos.

Fonte: Documentos da UNESCO – Elaboração e organização da pesquisadora.

### 4.3. Documentos da OCDE

#### 4.3.1. Education 2030: The Future of Education and Skills (2018)

O Projeto *Education 2030: The Future of Education and Skills*<sup>27</sup> é fruto de um movimento encabeçado pela Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE e integrado por representantes de países, instituições, stakeholders, experts,

<sup>27</sup> Publicado também com o título *E2030 Position Paper*.

governos e empresários voltado para a preparação antecipada dos jovens quanto aos “empregos que ainda não foram criados, para as tecnologias que não foram ainda criadas e para a solução de problemas que ainda não ocorreram” (OCDE, 2018a, prefácio – tradução nossa). Em outras palavras, tal projeto visa a preparar os jovens para as necessidades socioeconômicas de 2030 vislumbradas pela Organização, encampa um “discurso de futuro antecipado”, diriam Freitas e Coelho (2019).

O projeto é desenvolvido em torno de duas questões centrais:

Quais são os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes devem adquirir para prosperar e moldar o mundo em 2030? Como os sistemas educacionais podem desenvolver esses conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores de forma efetiva? (OCDE, 2018a, p.2).

Justifica-se a criação do projeto como um meio de auxiliar os países a lidarem com os desafios ambientais, econômicos e sociais resultantes do ritmo acelerado do processo de globalização e dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, a educação deve contribuir para o protagonismo dos alunos e para o desenvolvimento de competências de que eles necessitarão para moldar suas próprias vidas e as dos outros (*Ibid.*).

Alinha-se à Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU ao afirmar que o desafio do século XIX centra-se no conceito de bem-estar cujo significado ultrapassa o acesso aos bens materiais.

Ele (o conceito de bem-estar) está relacionado à qualidade de vida, cidadania, relações sociais, educação, segurança, realização pessoal e ambiente. O acesso equitativo a todos esses elementos sustenta o conceito de crescimento sustentável (OCDE, 2018a, p. 3-4 – tradução nossa).

Visando dar legitimidade às propostas nele apresentadas, Andreas Schleicher afirma que os resultados da primeira fase de implantação – finalizada em 2018 - do projeto foram revistos, testados e validados por diversos *stakeholders* em todo o mundo, mediante um processo colaborativo, os quais consideraram-no relevante e cujas propostas podem ser implementadas mundialmente. Acrescenta que o projeto é resultado do trabalho de formuladores de políticas, intelectuais, professores, estudantes, gestores escolares e entidades sociais.

O projeto Educação 2030 foi concebido para ser desenvolvido em duas fases. A primeira fase, já finalizada, objetivou identificar as competências

necessárias para o desenvolvimento de uma matriz conceitual para o aprendizado 2030, bem como elaborar uma proposta curricular internacional. Essa fase gerou a Bússola de Aprendizagem 2030 (Em inglês: Learning Compass 2030), por meio da qual os alunos podem navegar rumo ao bem-estar futuro.

A matriz conceitual de aprendizagem resultante visa a apoiar os processos de reformas e redesenhar currículos escolares nacionais “mais baseados em evidências e sistemáticos, por meio de uma análise curricular internacional” (OCDE, 2018b, p. 01 – tradução nossa).

A segunda fase, ainda em andamento desde 2019, está voltada para a implementação do currículo e a identificação dos perfis e competências necessários aos professores a fim de que possam auxiliar os alunos a alcançar resultados exitosos (*Idib.*). Ou seja, deseja-se difundir um plano curricular internacional com princípios, competências e conteúdos que possam ser adotados pelos governos nacionais.

A elaboração de uma matriz conceitual de aprendizagem para o ano 2030 centra-se no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas possam contribuir para a construção de um futuro inclusivo e sustentável. Dessa forma, a educação não deve se limitar a preparar os jovens para o mundo do trabalho. Ela precisa equipá-los com habilidades que os tornem cidadãos comprometidos, responsáveis e ativos (OCDE, 2018a, p. 4).

Na consecução desse objetivo, foi criada uma estrutura conceitual comum de aprendizagem representada simbolicamente por uma bússola. A Bússola de Aprendizagem da OCDE seria, pois, um guia para a implementação de reformas curriculares nacionais cujos conteúdos acompanhem as profundas mudanças ambientais, sociais e econômicas pelas quais a sociedade tem passado. “Estudantes que são melhores preparados para o futuro são agentes de mudanças”, afirma o documento (*Idib.*).

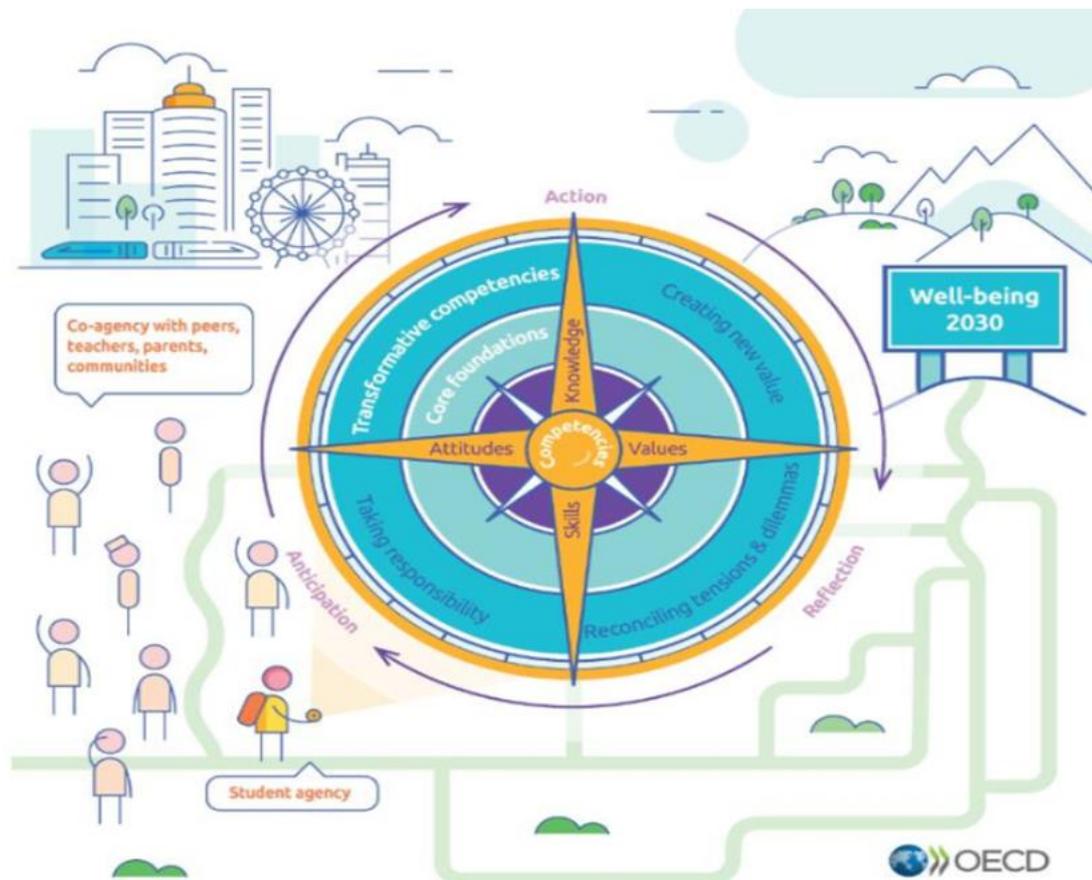
A escolha da bússola é assim justificada por Schleicher em discurso proferido no Fórum sobre Educação Transformadora como parte da programação da *Global Peace Convention 2019*:

A educação já não é apenas ensinar aos estudantes algo específico; é mais importante ensiná-los a desenvolver uma bússola e ferramentas de navegação confiáveis para que eles possam encontrar o próprio caminho num mundo cada vez mais complexo, volátil e incerto. A

nossa imaginação, consciência, conhecimento, competências e, o mais importante, os nossos valores comuns, maturidade intelectual e moral e sentido de responsabilidade são o que nos guiará para o mundo se tornar um lugar melhor.

Apresentamos, a seguir, a Bússola de Aprendizagem 2030.

Figura 4 – Bússola de Aprendizagem 2030



Fonte: Sítio da OCDE

A Bússola de Aprendizagem apresenta 7 conceitos por meio dos quais o aluno será capaz de se desenvolver e de alcançar o bem-estar futuro:

1. **Aprendizagens essenciais:** compreendem, além do letramento e aritmética, alfabetização digital e de dados, saúde física, bem-estar mental, moral e ética (OCDE, 2018a, p.4).
2. **Competências transformadoras:** são em número de três que, juntas, possibilitam aos jovens tornar-se criativos, responsáveis e conscientes.

### 2.1 Criar novos valores:

Novas fontes de crescimento são urgentemente necessárias para se alcançar um desenvolvimento mais sólido, sustentável e inclusivo. A inovação pode oferecer soluções vitais, a um custo acessível, a desafios econômicos, sociais e culturais. Economias inovadoras são mais produtivas, mais resilientes, mais adaptáveis, podendo oferecer padrões de vida mais altos (OCDE, 2018a, p.5).

Constructos a serem desenvolvidos: criatividade, pensamento criativo, crítico e inventivo, curiosidade, pensamento global.

## **2.2 Reconciliar tensões e dilemas**

Num mundo caracterizado por desigualdades, importa que os jovens saibam se adaptar às diferenças e respeitar posicionamentos e interesses contrários aos seus.

Constructos a serem desenvolvidos: empatia, resiliência, resistência à estresse e confiança.

## **2.3 Assumir responsabilidade:**

Responsabilidade é a essência da capacidade de o indivíduo ser capaz de gerir suas ações com maturidade. Capacidade de reflexão e avaliação de suas próprias ações tendo o entendimento de que toda ação tem consequência.

Constructos a serem desenvolvidos: responsabilidade, maturidade, reflexão, trabalho em equipe e respeito pelo planeta.

## **3. Protagonismo dos estudantes:**

Os estudantes precisam exercitar o protagonismo na sua própria educação e na vida. Protagonismo implica o senso de responsabilidade para participar da sociedade e, assim, influenciar positivamente pessoas, eventos e circunstâncias. Protagonismo requer a habilidade de definir um propósito e identificar as ações a serem tomadas a fim de alcançá-lo (OCDE, 2018a, p.4).

O exercício do protagonismo exige o desenvolvimento de habilidades.

## **4. Conhecimento**

O documento reconhece 4 tipos de conhecimento:

1. Conhecimento disciplinar: conceitos teóricos e ideias que se constituem a base para os demais tipos de conhecimento.
2. Conhecimento interdisciplinar: envolve a integração de conceitos e conteúdos de uma disciplina com conceitos e conteúdos de outra.
3. Conhecimento epistêmico: conhecimento sobre como os especialistas de uma disciplina pensam e trabalham. Ajuda o aluno a entender a finalidade do aprendizado e como aplicá-lo na prática.

4. Conhecimento procedimental: envolve a compreensão de como algo é realizado ou os vários passos até o atingimento de um objetivo. Esse tipo de conhecimento é desenvolvido por meio de situações práticas de resolução de problemas.

### **5. Habilidades**

Capacidade de utilizar o conhecimento para alcançar um objetivo. Envolve as habilidades cognitivas e metacognitivas (Exemplos: aprender a aprender ao longo da vida, autorregulação); emocionais e sociais (Exemplos: empatia, colaboração, respeito para com os outros e capacidade comunicação); e práticas e físicas (Exemplos: tarefas manuais, empenho para aprender).

### **6. Atitudes e valores**

Crenças e princípios que irão influenciar o comportamento e as ações de uma pessoa. Valores são princípios que guiam as pessoas nas tomadas de decisões enquanto as atitudes são valores e crenças que influenciam o comportamento das pessoas diante de determinadas situações. Exemplos: respeito à diversidade, motivação, justiça, integridade.<sup>28</sup>

### **7. Processo de Antecipação-Ação-Reflexão**

Processo interativo de aprendizagem que possibilita o aluno a agir de forma intencional e responsável. Na fase da antecipação, ele usará suas habilidades para antecipar as consequências de suas ações, compreender suas próprias intenções como também as dos outros. Na fase da ação, ele age de acordo com seus objetivos. Na fase da reflexão, ele desenvolve sua capacidade de pensar e de gerir suas próprias ações.<sup>29</sup>

Apesar de afirmar que não se trata de uma prescrição, mas somente de uma orientação, o documento, seguidamente a essa afirmação, elenca todos os atores partícipes do Projeto Educação 2030, o que indica uma tentativa de validar as proposições nele apresentadas e, dessa forma, constranger os países a adotarem-nas.

---

<sup>28</sup>Informações obtidas diretamente do sítio da OCDE. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes\\_and\\_Values\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf). Acesso em 23 de dezembro de 2021.

<sup>29</sup>Informações igualmente obtidas no sítio da OCDE. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/in\\_brief\\_AAR\\_Cycle.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/in_brief_AAR_Cycle.pdf). Acesso em 23 de dezembro de 2021.

Por mais neutra e imparcial que se queira justificar a escolha da bússola como representativa de um projeto curricular de amplitude internacional, sabemos que ela faz parte de um complexo movimento discursivo hegemônico voltado para a legitimação de uma concepção de educação nos moldes neoliberais. A OCDE busca alcançar um consenso sobre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores considerados necessários para as sociedades em 2030.

A bússola é um instrumento de orientação para marinheiros e navegantes. Ao utilizá-la, eles confiam na direção indicada, certos de sua precisão. Analogicamente, a Bússola de Aprendizagem 2030 constituir-se-ia num instrumento seguro e confiável a direcionar os governos nas reformas curriculares e nas políticas educacionais de seus países.

O projeto Educação 2030 busca a homogeneidade curricular internacional, trazendo proposições voltadas para a formação do indivíduo necessário ao projeto hegemônico de educação e de sociedade. Almeja-se não apenas a padronização da aprendizagem, como também a uniformização dos procedimentos avaliativos, no sentido de mensurar e comparar o desempenho dos alunos a nível internacional.

Defende um currículo adaptável e dinâmico que possa atender às demandas da sociedade e às necessidades de aprendizagem do indivíduo (OCDE, 2018a, p.7).

Nesse documento, a ênfase é dada às competências, habilidades, valores e atitudes que servirão de base para o desenvolvimento do protagonismo do aluno (*student agency*), entendido como a capacidade para influenciar positivamente pessoas, eventos e situações.

O protagonismo do aluno relaciona-se ao desenvolvimento de uma identidade e de um senso de pertencimento. Quando os estudantes desenvolvem protagonismo, eles confiam na motivação, esperança, autoeficácia e uma mentalidade de crescimento (a compreensão de que habilidades e inteligência podem ser desenvolvidas) para navegar rumo ao bem-estar. Isso capacita-os para agir com um propósito que os permite se destacar e prosperar na sociedade (tradução nossa).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup>Informação retirada do sítio eletrônico da OCDE. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf). Acesso em 26 de dezembro de 2021.

Texto original em inglês: Student agency relates to the development of an identity and a sense of belonging. When students develop agency they rely on motivation, hope, self-efficacy and a growth mindset (the understanding that abilities and intelligence can be developed) to navigate

As habilidades, conhecimento, atitudes e valores contribuirão também para o desenvolvimento das competências transformativas e constituir-se-ão em um pré-requisito para aprendizagens futuras. Além da prioridade dada ao desenvolvimento do protagonismo, o projeto destaca a necessidade da aquisição permanente de novas habilidades. “A fim de se manter competitivos, os trabalhadores necessitarão adquirir novas habilidades continuamente, relacionadas à flexibilidade, à curiosidade e a uma atitude positiva em relação ao aprendizado ao longo da vida”.

Para a OCDE, esse projeto de padronização curricular poderá aumentar a qualidade e a equidade na aprendizagem, o que, por sua vez, levará a melhores resultados sociais e econômicos para os indivíduos e a sociedade em como um todo (OCDE, 2018b).

#### **4.3.2 Education and Skills at OCDE (2022)**

O presente documento mantém o “discurso do futuro antecipado” (FREITAS; COELHO, 2019) evidenciado no documento *Education 2030: The Future of Education and Skills* (2018a), trazendo para o presente um projeto de sociedade em constante transformação e, portanto, os jovens deverão estar preparados para as incertezas e mudanças aceleradas de um mundo cada vez mais complexo e volátil.

“Quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores serão necessários para os estudantes em um mundo em constante transformação?” (OCDE, 2022a, p.19). Questionamento já realizado no Projeto 2030 analisado anteriormente. A resposta foi dada parcialmente, por meio da elaboração de uma matriz conceitual de aprendizagem metaforicamente representada pela Bússola de Aprendizagem 2030. Dizemos parcialmente, pois a fase 2 do Projeto 2030 ainda se encontra em andamento.

No documento agora analisado, a resposta a tal indagação não se distancia daquela apresentada no Projeto 2030. Há importantes permanências entre esses dois documentos, as quais passamos a discorrer.

---

towards well-being. This enables them to act with a sense of purpose, which guides them to flourish and thrive in society.

Assim como no Projeto 2030, nesse documento a OCDE busca legitimar suas proposições em busca de consenso e adesão. Dessa forma, chama a atenção para o fato de ser a primeira organização internacional a buscar soluções para as políticas educacionais no período da pandemia, bem como a parceria firmada com a UNESCO, UNICEF e BM para ajudar os sistemas educacionais a se recuperarem desse momento em que as escolas tiveram que interromper suas atividades. Seu trabalho está concentrado no levantamento de dados estatísticos que irão formar um banco de dados coletivo que, por sua vez, auxiliará os países a melhorar seus sistemas educacionais e a se aproximar do cumprimento do ODS4 da Agenda 2030 *para* o Desenvolvimento Sustentável da ONU (OCDE, 2022a, p.12).

A fim de ratificar a *expertise* da OCDE no campo educacional e dar legitimidade às suas proposições, o documento descreve a extensa atuação desse Organismo:

Desde melhorias no desempenho econômico dos países, criação de empregos para estimular a educação de qualidade e combate à evasão fiscal internacional, nós disponibilizamos um fórum único e um centro de conhecimento de análise de dados, troca de ~~experiências~~ experiências, compartilhamento das melhores práticas e aconselhamento em políticas públicas segundo padrões internacionais (OCDE, 2022a, p. 4).

Dando continuidade ao previsto na Bússola 2030, o presente documento lança luz às competências, habilidades, atitudes e valores necessários ao alcance da prosperidade, da inclusão social, do bem-estar e da inserção no mercado de trabalho (OCDE, 2022a, p.5). Reafirma o aprendizado permanente, iniciado ainda na infância e se mantendo ao longo da vida, por meio de requalificação e aperfeiçoamento. É o que a OCDE denomina de aprendizado efetivo. Esse aprendizado será responsável por entregar à sociedade e ao mundo sujeitos resilientes, satisfeitos e produtivos (*Ibid.*). Reconhece, ainda, a validade de diferentes modalidades de ensino, importantes para a integração escola – trabalho.

O documento desloca a centralidade da escola na formação do indivíduo ao reconhecer a possibilidade de diferentes trajetórias educacionais para o aprendizado ao longo da vida (*Idib.*, p. 15).

Segundo Andreas Schleicher (*Idib.*, p.3), “melhorar a educação é condição *sine qua non* para tornar a sociedade melhor e mais justa”. Nesse

sentido, o objetivo da OCDE é “moldar políticas que promoverão prosperidade, equidade, oportunidade e bem-estar para todos”, uma vez que o Organismo “nesses 60 anos de existência, acumulou experiência e conhecimento para melhor preparar o mundo de amanhã” (*Ibid.*, p. 4).

O papel da OCDE junto aos países membros e economias parceiras é estruturar e gerenciar seus sistemas educacionais, assim como, promover reformas nesses sistemas educacionais. O Projeto 2030, por exemplo, exige que os países realizem reformas em seus sistemas educacionais, a fim de adaptá-los à Bússola de Aprendizagem 2030.

No documento *Education and Skills at OCDE*, há o reconhecimento da importância da realização do Projeto 2030 que, por meio da análise de múltiplos cenários, possibilitou a compreensão do contexto atual da educação e o que ela poderá se tornar futuramente. “A única certeza de que se pode afirmar quanto ao futuro da educação é que ela será digital” (OCDE, 2022a, p. 19).

O Projeto 2030 apresenta a alfabetização digital como integrante das aprendizagens essenciais necessárias ao desenvolvimento e bem-estar futuro. No documento *Education and Skills at OCDE*, a tecnologia digital assume centralidade, sendo considerada o elemento que irá transformar a educação e tornar mais acessível a equidade na educação.

O uso das tecnologias digitais no aprendizado é justificado por uma série de fatores, a saber:

Melhorar a aprendizagem de todas as pessoas em qualquer idade; transformar as práticas de ensino e de aprendizagem; ampliar o ensino individualizado; complementar a formação e o treinamento profissional; reduzir os custos em educação [...] estimular o aprendizado dos professores e aperfeiçoar as decisões na área da educação (OCDE, 2022a, p. 8).

Além disso, o documento defende a adoção de ferramentas digitais, especialmente a Inteligência Artificial, para o aprimoramento das decisões administrativas e aumento da produtividade na educação.

No ano de 2019, em Paris, mais de 40 países membros e parceiros da OCDE assinaram os princípios que regem a Inteligência Artificial. Nessa ocasião, foram discutidas as benesses da tecnologia e como a Inteligência Artificial poderá moldar o mundo definitivamente (FREITAS; COELHO, 2019, p. 2). Tal fato explica a prioridade dada à tecnologia digital no documento ora apresentado.

Conceitos do mundo empresarial encontram-se presentes no documento, no qual a educação é concebida para ser eficiente e eficaz. Esse tipo de educação se faz necessário, primeiramente, para responder aos desafios flutuantes do mercado de trabalho concernentes às habilidades por ele impostas e, segundo, para formar indivíduos produtivos e realizados. A eficiência e a eficácia da educação estariam ligadas ao uso de ferramentas digitais, em particular à Inteligência Artificial, que, por sua vez, impulsionariam as tomadas de decisão administrativas e a produtividade no setor educacional.

O documento ainda aponta a necessidade de se vincular competência global à educação: “Integrar o aprendizado das competências globais na educação, a fim de capacitar os estudantes para um mundo complexo e interligado” (OCDE, 2022a, p.10).

Em 2018, a competência global foi alvo de avaliação no PISA. Os alunos tiveram que “demonstrar como associar conhecimento do mundo e pensamento crítico, adaptar comportamento e formas de comunicação a fim de interagirem com indivíduos de diferentes culturas e tradições” (OCDE 2018d, p. 6 – tradução nossa).

A inclusão da competência global no PISA 2018 é assim explicada por Andreas Schleicher (2018c):

O ODS4, que se compromete com a qualidade da educação para todos, não está intencionalmente restrito ao conhecimento básico, habilidades como letramento, matemática e ciência, ao contrário, enfatiza profundamente o aprendizado para se viver coletivamente de maneira sustentável. No entanto, tal objetivo não será significativo caso não se torne visível. Tal fato inspirou o PISA, referência global para o sucesso educacional, em avaliar a competência global no que diz respeito à qualidade, equidade, eficiência em educação (OCDE, 2018c- tradução nossa).

No documento *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework* (2018c), encontramos a definição de competência global considerada no PISA:

Competência global é a capacidade de avaliar questões locais, globais e interculturais, compreender e apreciar as diferentes perspectivas e visões de mundo dos outros, interagir de maneira exitosa e respeitosa com pessoas de diferentes culturas, e contribuir para o bem-estar coletivo e o desenvolvimento sustentável (OCDE, 2018c, p. 7 – tradução nossa).

Esse documento reforça o papel crucial da escola em desenvolver a competência global e apresenta 4 motivos pelos quais o desenvolvimento dessa competência é necessária:

1º) Viver harmoniosamente em comunidades multiculturais; 2º) Ter sucesso em um mercado de trabalho em mudança; 3º) Usar as plataformas digitais de forma eficiente e responsável; 4º) Reforçar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (OCDE, 2018c, p. 4-5 – tradução nossa).

A necessidade de se contemplar a competência global na educação surgiu em um momento crítico de aumento da imigração em todo o mundo. A promoção da estabilidade social e da cultura da paz tornou-se um imperativo para se conter conflitos, violência, comportamentos racistas ou xenofóbicos, etc. Segundo relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) de 2019, o número de pessoas fugindo de guerras, perseguições e conflitos atingiu a marca de 70, 8 milhões em 2018, o maior número até então registrado pelo ACNUR. Infelizmente, chegamos a 2022 com mais de 100 milhões de imigrantes fugindo da Guerra da Ucrânia e de outros conflitos violentos. Filippo Grandi, Alto Comissário da ONU para Refugiados, embora esteja agradecido com a ajuda internacional recebida, lembra que essa ajuda humanitária é apenas um paliativo. “Para reverter esta tendência, a única resposta é a paz e a estabilidade para que as pessoas inocentes não sejam forçadas a decidir entre o perigo grave em casa ou a saída precária e o exílio”, alerta.<sup>31</sup>

A ênfase dada pela OCDE ao desenvolvimento da competência global justifica-se também às aceleradas mudanças pelas quais o mundo está passando, tornando-o “mais volátil, mais complexo, mais incerto e mais ambíguo” (OCDE, 2022b, p.6). A educação centrada no ensino já não corresponde mais às necessidades desse mundo. Logo, mais que ensinar os estudantes, ela deve “ajudá-los a desenvolver uma bússola confiável, bem como instrumentos que lhes permitam navegar com segurança em um mundo incrivelmente complexo, volátil e incerto. O sucesso em educação hoje está relacionado à identidade, protagonismo e propósito (OCDE, 2022b, p. 6 – tradução nossa).

Finalmente, a educação centrada na competência global pode tornar o indivíduo empregável:

---

<sup>31</sup> Informações obtidas no sítio oficial da ACNUR.

Comunicação efetiva e comportamento adequado são a chave para o sucesso em muitas atividades profissionais [...] Empregadores procuram pessoas que se adaptam facilmente e são capazes de aplicar e transferir habilidades e conhecimento para outros contextos. A prontidão para um trabalho em um mundo interconectado exige que os jovens compreendam as complexas dinâmicas da globalização, sejam receptivas às pessoas de diferentes origens culturais, conquistem a confiança de seus pares e sejam respeitosos com os outros (OCDE, 2018c, p. 5 – tradução nossa).

A educação permanece vinculada ao trabalho, direcionada para a formação de indivíduos que sejam capazes de acompanhar as mudanças do mundo, portanto, devem ser flexíveis e adaptáveis às demandas do mercado de trabalho. Além das competências cognitivas, as competências socioemocionais são extremamente valorizadas na promoção do bem-estar futuro que inclui, além da prosperidade pessoal, uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em suma, o presente documento traz poucas inovações: determinismo tecnológico, acreditando que as inovações digitais possam transformar radicalmente a educação; requalificação e aperfeiçoamento na promoção do aprendizado ao longo da vida e o destaque dado à competência global indispensável para a vida em um mundo em constante mudança. Quanto à vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, o discurso permanece o mesmo: “Dotar os estudantes com competências e habilidades básicas ajudá-los-á a ingressar no mercado de trabalho” (OCDE, 2022a, p. 9) ou ainda “A educação não pode ser responsabilizada por tudo isso, mas ninguém poderá subestimar o papel do conhecimento, das habilidades, atitudes e valores na promoção do desenvolvimento econômico e social, e na definição do contexto cultural” (OCDE, 2022b, p.6).

#### **4.3.3 Trabalhando com o Brasil (2018)**

Embora, o governo brasileiro tenha solicitado o pedido de adesão à OCDE somente em 2017, a cooperação entre Brasil e a OCDE não é recente, ao contrário, tem se aprofundado nas últimas décadas nos mais variados setores: agricultura, indústria do aço, energia, comércio, água, sustentabilidade, dentre outros.

O Brasil participa ativamente de atividades da OCDE sobre educação e formação profissional: PISA desde a sua primeira edição em 2000; TALIS desde sua primeira rodada em 2008; projeto *Futuro da Educação e Habilidades:*

*Educação 2030; Teste para Escolas baseado no PISA; Publicação anual Panorama da Educação da OCDE.*

Nesse sentido, afirmar a forte influência desse Organismo na condução das políticas educacionais brasileiras torna-se tarefa fácil e não seríamos levianos em afirmar que o governo brasileiro tem sido eficiente na condução da educação brasileira segundo preceitos da economia de mercado. Vale lembrar que as proposições da OCDE ganharam materialidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-24, Lei nº 13.005/2014 e a BNCC. O próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) adota, como referência, níveis médios de desempenho dos países da OCDE no PISA.

Nos últimos anos, a Organização tem caminhado lado a lado com o governo brasileiro na condução de uma agenda de reformas estruturais e macroeconômicas com vistas a aumentar a produtividade e o crescimento inclusivo do país (OCDE, 2018e).

O relatório *A caminho do crescimento*, edição 2017, fez uma série de recomendações ao governo brasileiro, contudo, merecem destaque:

**Aumentar a eficácia dos programas sociais.** Redirecionar os gastos com benefícios sociais em transferências condicionadas para os mais pobres, que é o instrumento mais eficiente para reduzir a desigualdade de renda.

**Melhorar os resultados e a equidade da educação.** Melhoras nos resultados da educação e na igualdade de oportunidades educacionais aceleraria a produtividade (OCDE, 2018e, p. 16).

O crescimento do Brasil estaria vinculado à redução da pobreza e à equidade e qualidade da educação, sendo essa última responsável pela aceleração da produtividade. A produtividade, por sua vez, necessitaria do fomento de mais e melhores empregos (OCDE, 2018e).

O documento afirma que a OCDE está “bem colocada” para, com base em suas pesquisas e bases de conhecimento internacionais, auxiliar na tomada de decisões da política educacional brasileira, importante para impulsionar o crescimento econômico inclusivo (*Ibid.*, p. 42).

A então vice-ministra Maria Helena Guimarães Castro afirmou, na época, que “Os resultados do PISA são de grande importância para ajudar a conduzir reformas de inclusão e melhoria da qualidade do ensino, definir políticas de mais equidade e valorização dos professores” (*Ibid.*, p. 43). Nessa mesma direção, o documento afirma que a participação do Brasil no PISA e TALIS permitiu avaliar

seus sistemas educacionais em relações aos outros países e, com base nas informações obtidas, desenvolver políticas educacionais eficazes (*Ibid.*, p. 42-43).

O que nos chama a atenção nesse documento, não é somente a associação que se mantém entre educação, crescimento econômico, redução da pobreza e aumento da produtividade, mas sim o discurso de autoexaltação ao seu *know-how* em contribuir para a formulação de políticas educacionais “eficazes” e capazes de estimular o crescimento econômico inclusivo.

O sucesso da OCDE depende da validação e reconhecimento de sua expertise enquanto “*truth-teller*” (CARVALHO, 2009), e ela mesma, por meio de um discurso que exalta sua forma de atuação, traz para si o consenso e a credibilidade de que necessita para manter-se à frente, irretocável, na condução das políticas educacionais dos países periféricos e, notadamente, no Brasil.

Apresentamos abaixo o quadro 5 que sintetiza as concepções de finalidades educativas escolares identificadas nos três documentos ora analisados:

Quadro 5 – Finalidades Educativas Escolares - OCDE

DOCUMENTOS	FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES
<b>Education 2030: The Future of Education and Skills (2015)</b>	Educação voltada para o desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, indispensáveis para aprendizagens futuras e permanentes. Educação para o exercício da cidadania. Educação para a construção de um futuro inclusivo e sustentável. Educação para o desenvolvimento do protagonismo do aluno.
<b>Education and Skills at OCDE (2022)</b>	Educação voltada para o desenvolvimento da competência global, do letramento digital e do aprendizado efetivo. Educação promotora do desenvolvimento social e econômico. Educação para a construção de uma sociedade mais justa e melhor para todos.
<b>Trabalhando com o Brasil (2018)</b>	Educação voltada para o desenvolvimento econômico. Educação para a aceleração da produtividade.

Fonte: Documentos da OCDE – Elaborado pela pesquisadora

## **5. Aproximações e distanciamentos entre as finalidades educativas do BM, OCDE e UNESCO**

O BM, a UNESCO e a OCDE tornaram-se agentes hegemônicos globais no recrudescimento do processo de internacionalização das políticas educacionais brasileiras. Embora possuam suas próprias agendas globais para a educação, esses Organismos servem ao mesmo senhor, ou seja, o capital imperialista internacional.

A Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), um dos mais significativos documentos internacionais voltados para a educação, foi utilizado como referência na elaboração de políticas educacionais posteriores. Ela “nasceu” com a missão de assegurar o alcance e os meios da educação básica como estratégia para o alívio da pobreza e para a inclusão social. As necessidades básicas de aprendizagem estão voltadas para o aprendizado de competências (“conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”) necessárias para o aumento da produtividade dos pobres.

Conforme constatado por Libâneo (2016b), as orientações da Declaração de Jomtien “induzem uma definição de aprendizagem, a adoção de um currículo instrumental ou de resultados e a criação dos sistemas de avaliação de desempenho em larga escala”.

As políticas educacionais brasileiras não nos deixam equivocar ao defender a ideia de que as orientações da Declaração de Jomtien (1990), permanecem atuais. A educação é concebida como uma estratégia de enfrentamento das demandas do capital.

Os demais documentos aqui tratados e anteriormente comentados alinham proposições para políticas educacionais à lógica de produção capitalista, assim como o fez a Declaração de Jomtien. Desde 1990, o Brasil tem, paulatinamente, aderido a programas, declarações e projetos traçados por organismos internacionais. Apesar de cada um deles apresentar determinados conceitos que lhe são próprios, a tônica dos nove documentos reside no crescimento econômico, estabilidade social e empregabilidade. “[...] os sistemas educativos tornam-se sistemas de produção submissos à lógica da eficácia e da eficiência e são concebidos como tais” (Lessard; Carpentier, 2016).

A UNESCO introduziu o conceito de aprendizado por toda a vida e cidadania global. A OCDE nos apresentou o conceito de competência global e o BM, o conceito de aprendizagem acelerada, bem como a reiterada utilização do termo capital humano. Nos últimos anos, influenciados pelos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da ONU, passaram a incorporar em seus discursos os conceitos de “desenvolvimento sustentável” e “crescimento econômico sustentável”.

Apresentamos uma síntese das finalidades educativas de cada um desses organismos no quadro abaixo. Observe:

Quadro 6 – Quadro comparativo das finalidades educativas

Organismo internacional	Finalidade educativa
Banco Mundial (2022)	A educação é promotora do desenvolvimento. Para o indivíduo, representa a possibilidade de emprego com maiores salários; para a sociedade, promove crescimento econômico e coesão social.
Unesco (2016)	Educação como elemento-chave para o pleno emprego e a erradicação da pobreza.
OCDE (2022)	Educação para atender aos desafios flutuantes do mercado de trabalho e formar indivíduos produtivos e realizados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como verdadeiros mantenedores do projeto econômico hegemônico internacional, BM, OCDE e UNESCO atuam de maneira articulada em relação à política educacional dos países periféricos, havendo, em seus discursos uma simetria de conceitos e valores que garantem sustentação à racionalidade liberal: a lógica do mercado sobrepõe-se à lógica do direito. Nas palavras de Gentili (1998, p. 15), há um “Consenso de Washington no campo das políticas educacionais”.

Os documentos aqui analisados permitem-nos perceber a existência de uma compatibilização de interesses e objetivos com vistas à construção de um padrão educacional único para os países. Suas orientações influenciam a elaboração de políticas educacionais nacionais, as quais repercutem na organização curricular, na seleção de conteúdos, nas formas de aprender e de

ensinar, nos instrumentos avaliativos, na gestão da escola, enfim, nada escapa ao grande capital, faminto por mão de obra flexível, resiliente, produtiva, gestora de si mesmo, competitiva e, ao mesmo tempo, empática e colaborativa. Esse 'novo trabalhador' que necessita ser "moldado" pela educação é o sujeito empreendedor de si mesmo, portanto, seu sucesso ou seu fracasso é decorrente de seu esforço individual. O discurso de equidade na educação reforça a meritocracia e o empenho pessoal, servindo também para ocultar as contradições e desigualdades sociais. A garantia da empregabilidade vincula-se à qualificação e ao aprendizado permanente.

A persuasão ideológica está presente nos documentos, sendo crucial para criar um clima de consenso e de acolhimento das propostas dos organismos internacionais. Para a concretização de uma agenda globalmente estruturada para a educação discursos falaciosos são construídos, revelando uma preocupação humanitária com a pobreza, a inclusão e o bem-estar de todos. Quanto mais o capital se recrudescer, mais desemprego estrutural, mais desigualdades de todos os tipos dominam os países periféricos. O próprio Estado não fica incólume aos efeitos nefastos do grande capital, que o reconfigura de forma a atender aos seus caprichos.

A concepção de formação humana apresentada pelos documentos está eivada de um reducionismo formativo, pois submetida está à ordem do capital e às necessidades do mercado, é o que Laval (2019, p. 35) denomina de "industrialização da formação", por meio da qual "[...] grandes interesses econômicos [...] transformaram a educação em mercado e as escolas em fábricas de competências" (*Ibid.*, p. 148). Trata-se de uma formação subordinada aos desígnios de acumulação e reprodução do capital, lembra-nos Libâneo (2012) que também nos adverte que "A visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida". A educação deixa de ser uma força criadora, crítica, emancipatória, pluralista, tornando-se um instrumento de "assujeitamento" (LEHER, 1998).

A lógica da empresa ultrapassou os muros das escolas, as quais estão a serviço do sistema produtivo, incumbidas de fornecer ao mercado trabalhadores qualificados. O modelo gerencialista transplantado para a educação dá centralidade para os resultados das avaliações internas, sobretudo as externas. A comparação global de sistemas educacionais sustenta o discurso neoliberal

que desqualifica a escola pública, serve de mecanismo de pressão para os países se submeterem às suas propostas de reformas educacionais e justificativa para a privatização da escola e da educação (Freitas, 2012).

No Brasil, a investida neoliberal consolidou-se a partir de 2016, ano em que a presidenta Dilma Roussef foi destituída do governo. De lá para cá, assistimos a uma série de mudanças que é são fruto da consolidação neoliberal da vida do país: a Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 a publicação da Base Nacional Comum Curricular, a militarização das escolas, a crescente privatização do ensino, a reforma do Ensino Médio e proposta de legalização do *homeschooling*. O documento *Trabalhando com o Brasil* (2018) constitui-se em um exemplo esclarecedor da maneira pela qual as políticas brasileiras estão alinhadas com o grande capital, caminhando afinadamente sob as orientações dos organismos internacionais.

Nas proposições desses organismos, subjazem conceitos, valores e intencionalidades que, ao serem acolhidos pelos Estados nacionais, passam a conduzir as políticas educacionais domésticas. Nesse sentido, as concepções de finalidades educativas escolares direcionam uma formação utilitarista e pragmática. Pelo exposto, merece destaque a arguta conclusão a que chegou Libâneo (2019, p. 47):

O currículo instrumental ou de resultados imediatos nega validade ao conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Assentado apenas em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade.

Os três organismos retratados nesta pesquisa têm assumido um papel substancial na condução das políticas educacionais brasileiras. Seus discursos, muito bem estruturados e convincentes, apresentam características comuns: a universalidade de suas proposições, o uso de dados quantitativos baseados em evidências, utilização dos dados estatísticos comparáveis internacionalmente, a legitimação de uma agenda de reformas por meio da utilização da ciência e dos meios de comunicação, entrelaçamento entre as dimensões nacional e global, acarretando uma desnacionalização das políticas educativas, o reconhecimento de autoridade para elaborar e formular tais políticas e a formação de parcerias, e de redes de governança.

A influência desses organismos pode ser percebida pelo exercício do poder econômico, político e intelectual frente aos países periféricos. Enquanto o BM faz uso do seu poder econômico para que se cumpram suas proposições, a OCDE tem se valido do poder intelectual, a fim de ter suas orientações facilmente aceitas. Para isso, ela conta com os intelectuais orgânicos, cuja habilidade em estabelecer interlocuções com governo e sociedade civil dará legitimidade às suas propostas e políticas, na busca pelo consenso e validade de sua narrativa hegemônica. O poder intelectual da Unesco explica sua significativa ingerência nas políticas educacionais brasileiras, autodefinindo-se como “laboratório de ideias das Nações Unidas”.

Apoiados em dados, estatísticas e pesquisas, contando com o apoio de parcerias com governos, institutos, fundações, ONGs e comunidade intelectual, esses organismos alcançam ideologicamente as políticas nacionais, alterando o rumo dessas, segundo suas convicções políticas, econômicas, educacionais e sociais.

As análises dos nove documentos nos dão legitimidade para concluir que as políticas educacionais engendradas por esses organismos estão fortemente vinculadas ao desenvolvimento econômico. A educação é vista como um instrumento a serviço do capital, na oferta de mão de obra que venha atender às necessidades de um mercado cada vez mais instável e incerto. Em razão disso, as finalidades educativas foram mudando com o tempo. Se nos anos 1990, bastava à mão de obra o domínio de conteúdos mínimos, temos as proposições da OCDE em seu projeto de educação 2030 que muito transcendem a exigência de aprendizagens básicas. Já não basta preparar o estudante para o emprego, faz-se necessário, hoje, prepará-lo para responder, de maneira produtiva e eficaz, aos desafios flutuantes do mercado de trabalho.

Nosso mergulho nos documentos nos propiciou o entendimento de que, presentemente, a OCDE constitui-se no organismo mais influente e poderoso na consecução das políticas educacionais dos Estados nacionais. Suas proposições abarcam várias dimensões do desenvolvimento humano, a ponto de empreender a propositura de um currículo internacional, com vistas a redesenhar os currículos nacionais.

Desse entendimento, procuramos sintetizar, no quadro 7, as finalidades educativas desses organismos, valendo-nos das proposições de Lenoir quanto às finalidades desenvolvimentais (2016).

Quadro 7 – Finalidades desenvolvimentais dos organismos internacionais

BM (2022)	UNESCO (2016)	OCDE (2022)
<p><b>Categoria:</b> Desenvolvimento do indivíduo</p> <p><b>Dimensão:</b> Desenvolvimento físico</p> <p><b>Noção:</b> Relação com o corpo: melhoria da saúde</p> <p><b>Categoria:</b> Desenvolvimento econômico</p> <p><b>Dimensões:</b> Preparação para o mercado de trabalho; Aprendizagem ao longo da vida; Desenvolvimento de competências.</p>	<p><b>Categoria:</b> Desenvolvimento do indivíduo</p> <p><b>Dimensão:</b> Desenvolvimento pessoal e emocional</p> <p><b>Noção:</b> Empreendedorismo</p> <p><b>Categoria:</b> Desenvolvimento econômico</p> <p><b>Dimensões:</b> Preparação para o mercado de trabalho ; Aprendizagem ao longo da vida; Desenvolvimento de habilidades cognitivas, interpessoais e sociais.</p>	<p><b>Categoria:</b> Desenvolvimento do indivíduo</p> <p><b>Dimensão:</b> Desenvolvimento pessoal e emocional</p> <p><b>Noções:</b> Identidade, protagonismo e auto-estima.</p> <p><b>Categoria:</b> Desenvolvimento econômico</p> <p><b>Dimensões:</b> Preparação para o mercado de trabalho; Aprendizagem ao longo da vida; Desenvolvimento de competências globais.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### CAPÍTULO III

## FINALIDADES EDUCATIVAS E FUNÇÕES DA ESCOLA: O QUE DIZEM A BNCC E O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS

Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (LOPES, 2018, p.25).

O presente capítulo apresenta o conteúdo de dois importantes documentos no que se diz respeito a finalidades educativas escolares: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Considera-se que neles estão presentes boa parte das orientações de organismos internacionais e, assim, trazem elementos para a análise das concepções de professores, ou seja, até que ponto influenciam essas concepções.

### **1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): será o fim da história da epistemologia?<sup>32</sup>**

Tendo em conta que as finalidades educativas escolares expressam orientações filosóficas e valorativas que dão fundamento à organização dos sistemas educativos, nos quais estão implicados interesses políticos e ideológicos (LENOIR, 2016), os estudos que efetuamos no capítulo anterior indicam que as atuais políticas educacionais brasileiras se inserem na lógica do processo de produção, reprodução e expansão do modo de produção capitalista. Com efeito, no dizer de Lopes e Macedo (2011), o currículo, como parte crucial do fazer pedagógico é, assim como a própria educação, um terreno de disputas e de relações de poder, considerando que os conhecimentos compartilhados, mediados e apropriados na escola “são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que

---

<sup>32</sup> Servimo-nos da expressão parafraseada de Santomé que se utilizou do conhecido conceito de Francis Kuyama sobre “o fim da história e do último homem”. Ao afirmar que o conhecimento e os conteúdos culturais são categorias negligenciadas nas políticas educacionais e que o debate sobre o conhecimento e sobre a epistemologia desapareceu das preocupações do Estado e dos professores, Santomé recriou o conceito de Kuyama tal como me apropriei acima: “fim da história da epistemologia” (SANTOMÉ, 2011, p. 186).

produzem saberes” (*Ibidem.*, p. 121). Esse espaço social em que ocorre a disputa sobre a BNCC é formado por uma rede de agentes que “estabelecem relações a partir das posições que ocupam no espaço social das disputas pelos destinos da educação no país” (MIQUETTI, 2019, p. 4).

### **1.1 O processo de homologação e protagonistas**

A BNCC foi sancionada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Embora tenha como justificativa legal explicitada na documentação oficial o compromisso de reverter baixos índices de aprovação e proficiência dos alunos identificados nos relatórios de avaliação externa, de modo a promover o direito à aprendizagem a todos por meio do desenvolvimento de competências, as análises anteriores nos permitem reconhecer nela a influência dos interesses do capital nos projetos educacionais, tendo em vista formar um tipo de ser humano moldado aos interesses do mercado. A seguir, apresentamos o histórico e a contextualização da elaboração da BNCC.

O marco legal pelo qual se determinou a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental encontra-se no artigo 210 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988): “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A ideia propriamente de base nacional comum foi inscrita no artigo 26 da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996):

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

Em 2009, iniciou-se a elaboração da proposta dessa base comum antes mesmo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2010 e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Entre 2009 e 2014, foram realizados encontros, reuniões e seminários voltados para a construção de uma base comum voltada para o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (BRASIL, 2014). Essa versão preliminar da BNCC foi lançada no Governo da Presidente Dilma Rousseff. O documento intitulado *Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento* (BRASIL, 2014) tinha por

objetivo promover amplo debate sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades locais e regionais em cada escola e tendo o aluno como prioridade. Participaram dessa versão professores e pesquisadores de diversas universidades públicas e privadas do país, além de integrantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cuja coordenação geral ficou a cargo de Ítalo Modesto Dutra (MEC). Contudo, essa versão preliminar acabou sendo engavetada devido à mudança no comando do Ministério da Educação.

Nova comissão para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular foi instituída pela Portaria n. 592 de 17 de junho de 2015 formada por 116 especialistas, nos seguintes termos:

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre **professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.**

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime (Portaria n. 592 de 17 de junho de 2015 – grifo nosso).

A primeira versão da Base começou a ser elaborada em julho de 2015, no início da segunda gestão do Governo Dilma Rousseff, um ano antes do impeachment da presidente recém-eleita. Compuseram a Comissão representantes dos três níveis do poder executivo. O executivo federal foi representado pelo Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi o representante do governo estadual, enquanto o executivo municipal foi representado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Estiveram também presentes representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Fórum Nacional de Educação, do Movimento pela Base (MpB), do Todos pela Educação, de institutos, e fundações familiares e empresariais. Esses agentes são considerados por Miquetti (*Ibid.*, p. 3) como atores em posições dominantes na disputa sobre a BNCC. Em contrapartida, as associações de pesquisadores da

área de educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação, como a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), organizações sindicais de trabalhadores da educação, sobretudo de professores, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) também marcaram presença nos debates, considerados pela mencionada pesquisadora como sendo agentes em posições não dominantes.

Em setembro de 2015, estava finalizada a primeira versão da BNCC (BRASIL,2015), dando destaque para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência para a Educação Infantil. Entre outubro de 2015 e março de 2016, essa versão foi apresentada publicamente em fóruns e seminários, tendo o MEC veiculado pela imprensa a informação de que a consulta pública *on-line* recebeu mais de 12 milhões de contribuições (Brasil, 2017b). A segunda versão foi disponibilizada pelo MEC em maio de 2016, já na gestão de Mendonça Filho, filiado ao DEM. Entre junho e setembro de 2016, esse documento foi discutido por professores e gestores em seminários estaduais, totalizando 27 encontros e mais de 9000 participantes. Representantes do Consed e da Undime entregaram ao MEC um relatório de contribuições para a terceira versão, baseada em análises de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (BRASIL, 2017b).

A saída abrupta de Dilma Rousseff da presidência da República propiciou a afirmação de outro projeto político, econômico e social, acentuadamente neoliberal. Tal mudança não deixou incólume o processo de elaboração da Base. A Portaria do MEC n. 790, de 27 de julho de 2016, promoveu a substituição da Comissão de Especialistas para a Elaboração da BNCC por um Comitê Gestor da Base Nacional.

Art. 1º Fica instituído o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios

para a reforma do Ensino Médio (Portaria n. 790 de 27 de julho de 2016).

O artigo 5º estabelece as competências do Comitê Gestor, dentre as quais merecem destaque os incisos II e V que lastreiam a escolha dos especialistas responsáveis pela elaboração da versão final da Base a esse Comitê:

Art. 5º Compete ao Comitê Gestor:

II - convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio;

V - indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC (Portaria n. 790 de 27 de julho de 2016).

A presidência do Comitê Gestor da BNCC foi atribuída à secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro.

Na terceira versão, entregue para apreciação do CNE em abril de 2017, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento deram lugar às dez competências gerais da Base. Houve uma perceptível urgência na aprovação dessa versão. De junho a setembro de 2017, o CNE realizou audiências públicas, uma em cada região do país, com o intuito de 'ouvir a sociedade' a respeito dessa terceira versão da Base (BRASIL, 2017b). No dia 15 de dezembro de 2017, o parecer e o projeto apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados em Sessão do Conselho Pleno do CNE, com 20 votos a favor e três contrários. A homologação pelo MEC ocorreu no dia 20 de dezembro e, dois dias depois, foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC (BRASIL, 2017c). Uma das três conselheiras com voto contrário, Aguiar (2018) denunciou que o Comitê Gestor apresentou, em dezembro de 2017, a versão final da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental sem as inclusões das contribuições das audiências públicas, dos seminários e da participação da sociedade que foram realizadas desde 2015. No mesmo sentido, Franco e Munford (2018) sinalizaram que, apesar das diversas críticas ao documento, ele seguiu para a homologação. A ANPED (2019), por sua vez, enfatizou o privilégio dado à participação de especialistas e representantes do setor privado, assim como o esforço em validar um documento que esvaziou a participação das comunidades escolares. A despeito dessas críticas provenientes de entidades da educação, o então Ministro da Educação Mendonça Filho, na cerimônia de homologação da BNCC realizada em 20 de dezembro de 2017, destacou o caráter coletivo da construção

do documento, considerando a homologação da Base “um avanço importante para a equidade e a qualidade da educação brasileira”. Na verdade, conforme pontuou Borges (2020, p. 20), a BNCC foi aprovada sem “uma efetiva participação social, de forma antidemocrática, deixando claro que o ponto central é o atendimento às demandas do mercado, mais especificamente do capital internacional”, esclarece o referido autor (*Ibid.*).

O processo de elaboração da BNCC, que culminou com sua homologação, tem sido intensamente examinado por pesquisadores críticos do campo da educação no sentido de evidenciar, nesse processo, a interferência de setores empresariais privados (FREITAS, 2012, 2014). Já é conhecida a atuação de grupos privados no Ensino Superior, porém, seu interesse em investimentos na Educação Básica ficou evidente no processo de elaboração da BNCC, levando-os a investir abertamente na reforma da educação. A sintonia entre proposições de setores do empresariado por meio de institutos, fundações e movimentos e o conteúdo da BNCC são evidências de uma articulação do mercado em influir na legislação educacional, especialmente na determinação do currículo e da organização do ensino. Exemplo dessa articulação foi a criação do Movimento pela Base Nacional Comum, constituído por setores empresariais que, desde a gestão Mendonça Filho, ainda no governo Dilma Rousseff, tem sido frequente interlocutor junto ao Ministério da Educação. (PERONI; CAETANO, 2015). Esse Movimento tem como referência para suas proposições os documentos da OCDE que, conforme mencionamos no capítulo I, formula orientações para as políticas públicas para a educação no mundo todo em função dos interesses do mercado, com base em análises de resultados do PISA. Como diversos autores têm demonstrado, o alinhamento da BNCC com as orientações do Banco Mundial e da OCDE confirmam a adoção, no país, pelo menos desde 1990, de políticas educacionais cujo critério de qualidade é a subordinação da educação a interesses econômicos no sentido de formar mão de obra qualificada para o mercado, tendo em vista o aumento da produtividade e a competitividade.

Essa análise nos permite afirmar que o problema da BNCC em relação a finalidades educativas é muito menos a alegada desconsideração de mecanismos participativos da sociedade na discussão sobre a BNCC e muito mais o fato de que ela se tornou investimento prioritário do mundo empresarial,

assumindo finalidades da educação de caráter utilitário e imediatista. Essa é a perspectiva educacional do Movimento Todos pela Educação financiado por várias empresas, entre elas, a Fundação Lemann, não por acaso com o mesmo nome da Declaração Mundial Todos pela Educação, assinada por 120 países na Conferência Mundial Todos pela Educação, realizada na Tailândia em 1990 que igualmente corresponde aos objetivos do Movimento pela Base. Além da Fundação Lemann, participam desse Movimento outras organizações representadas pelo Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, entre outras. Estão representados gestores da Educação por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed). Outro segmento integrante do Movimento pela Base são organizações de estudo e serviços pedagógicos como o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Comunidade Educativa Cedac e o Laboratório de Educação, todas financiadas por grandes grupos econômicos, como Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim e Carioca Engenharia.

Embora as justificativas dos defensores da BNCC recorram ao argumento da qualidade do ensino, na verdade, ela se insere na lógica empresarial, segundo a qual as finalidades educativas resumem-se à preparação e qualificação para o trabalho. É também meio de controle das escolas e do trabalho dos professores ao listar competências a serem aferidas por testes.

As considerações de Tarlau e Moeller (2020) lançam luz para o fato de que o governo Temer reverteu uma série de políticas públicas adotadas no governo de Dilma Rousseff, assim como interrompeu outros tantos programas governamentais, contudo a BNCC manteve-se inalterada. Tal fato é explicado pelas autoras (*Id.*, p. 554) como decorrente da “prática do consenso de filantropia”, segundo a qual “recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública”. Elas ainda esclarecem que o conceito de *consenso de filantropia* clarifica a maneira pela qual as fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos

blocos hegemônicos na educação. Pesquisas realizadas por Tarlau e Moeller no ano de 2015 surpreenderam as pesquisadoras ao constatarem que

[...] depois de observações e muitas entrevistas em 2015, nós percebemos que a força política por trás da BNCC não era a TPE<sup>33</sup>, como pensávamos, mas sim a Fundação Lemann. Essa fundação era patrocinadora do TPE, mas, como demonstrará nossa análise, também operava como a força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 555).

Confirmando constatações de pesquisadores críticos acerca das conexões entre a BNCC e os interesses empresariais (BORGES, K.P., 2020; BRANCO, ZANATA, BRANCO, 2020; FREITAS, L. C., 2014, 2018; PERONI; CAETANO, 2015; entre outros) as autoras concluem que a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública perpassa a obtenção de lucros máximos, o que se busca definitivamente é “refazer a educação pública à sua imagem e semelhança” (*Ibid.*) ao imprimir um estilo gerencial corporativo na esfera pública brasileira.

## 1.2 Finalidades da educação escolar

Em 2016, quando a BNCC ainda passava por um processo de elaboração e revisão, Saviani (2016) questionou a necessidade de uma base nacional comum curricular por acreditar que o encaminhamento dessa base, segundo os termos da LDB, já havia sido equacionado com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como também pelo fato de a LDB reportar-se a essas diretrizes em seu artigo 9°. À época, Saviani indagou:

[...] se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma norma relativa à ‘base nacional comum curricular?’

Reconhecendo a influência da política educacional americana, a qual é tomada como referência para a elaboração da base, o autor (*Ibid.*, p. 75) pondera que a função desse novo documento seja “ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”, circunstância essa considerada por ele como “uma grande distorção do ponto de vista pedagógico”. Em sintonia com Saviani, Oliveira (2018, p. 55) é categórica ao

---

<sup>33</sup> Sigla do movimento Todos pela Educação.

afirmar que a elaboração da BNCC desconsidera “um trabalho longo, democrático e sólido” de produção das diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades da Educação Básica no país.

Tal posicionamento auxiliar-nos-á a mergulhar nas águas turvas da BNCC, a fim de explicitar as concepções de finalidades educativas que subjazem a esse documento que atrai para si, mesmo após sua homologação em 2017, consensos e dissensos.

Iniciaremos esta empreitada, analisando a apresentação da BNCC (2018) pelo então ministro da educação Rossieli Soares da Silva, a qual nos oferece dados significativos para se entender os meandros discursivos e persuasivos desse documento.

O ministro enaltece a BNCC, concebendo-a como elemento fundamental para o alcance da aprendizagem de qualidade. Diz ele: “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção [...]” (BRASIL, 2018, p. 5). Ela é apresentada como sendo “um documento completo e contemporâneo” que irá preparar o aluno para o futuro. A imprescindibilidade da base é validada pelo ministro por ter sido elaborada por “especialistas de todas as áreas do conhecimento” e corresponder “às demandas do estudante desta época” (*Ibid.*). Irônico seria, caso não fosse excessivamente falacioso, o discurso de Silva ao se referir à qualidade da aprendizagem como uma meta a ser perseguida **incansavelmente** diante da homologação de um documento pautado em experiências internacionais, como o *Common Core* americano, centradas em testes padronizados e em modelos de mercado, muitas já consideradas incapazes de propiciar a melhoria da qualidade da escola (RAVITCH, 2011; OLIVEIRA, 2018).

Quanto a ser um documento contemporâneo, fazemos aqui algumas considerações. A base está vinculada a uma das tendências neoliberais da educação que é a pedagogia das competências que nada tem de atual. Aqui no Brasil, ela surgiu na década de 1990, direcionada para a adaptação do indivíduo aos interesses do mercado capitalista em expansão, por meio de uma educação pragmática, cujo objetivo, segundo Saviani (2010, p. 473) era “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.” Saviani (2008, p. 173) ainda explica que o

conceito de competências como um objetivo pedagógico surgiu com Bloom e seus colaboradores na década de 1960, reaparecendo, posteriormente, no construtivismo piagetiano. Diante do exposto, afirmamos que o que há de verdadeiramente contemporâneo é o alinhamento da BNCC às novas exigências do mercado de trabalho em escala mundial que coloca a seu serviço a educação cada vez mais mercadorizada.

Temos nesse curto excerto da apresentação do ministro um importante encaminhamento para nossa análise, levando-nos a afirmar que a aprendizagem de qualidade aclamada por ele é aquela que atende às demandas do mundo atual, preparando o aluno para o futuro, futuro que se traduz em emprego, resiliência frente à instabilidade do mercado, empreendedorismo e projetos de vida.

A BNCC é, mais uma vez, valorizada pelo ministro por ser ela fruto de “amplios debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (*Ibid.*). É sabido que a base não comporta esse viés democrático que se intenta mostrar à sociedade (PERONI, CAETANO, ARELARO (2019); AGUIAR, 2018; HELENO, 2015), ao contrário, ela é resultado de uma metodologia verticalizada de elaboração ou, nas palavras de Aguiar (2018, p. 15), concebida por meio de “um modelo centralizador de tomada de decisões” em que se esvaziou o diálogo com os profissionais da educação, entidades e instituições do campo educacional, e no qual o processo democrático foi subsumido pelo processo de privatização da educação. Heleno (2015) desmascara o discurso forjado de que a elaboração da BNCC se deu em um clima democrático. Diferentemente do discurso oficial, houve, notadamente, o protagonismo de aparelhos mistos de hegemonia na educação travestidos de sociedade civil, além da troca-troca de cargos na Undime, Consed, MEC, CNE e SEB.

O trecho, a seguir, sintetiza as concepções de finalidades educativas sinalizadas pelo ministro. Vejamos:

Com a Base, vamos garantir o **conjunto de aprendizagens essenciais** aos estudantes brasileiros, seu **desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais** para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a **concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos** (BRASIL, 2018, p.5 – grifos nossos).

Segundo o ministro Rossieli, a educação proporcionada pela Base visa a aprendizagens essenciais, ao desenvolvimento integral, à consecução dos

projetos de vida e à aprendizagem ao longo da vida, os quais serão viabilizados pelas dez competências gerais, ou seja, o projeto educativo contemplado na BNCC é construído em torno dessas competências.

Coerentemente, Silva demonstra clareza em reconhecer que a Base exercerá influência sobre os currículos escolares, a formação dos professores, a elaboração de materiais didáticos e os processos avaliativos, bem como os exames nacionais, sendo esses últimos, segundo ele, “revistos à luz do texto homologado da Base” (*Ibid.*). Dizemos coerentemente, pois aqui, de fato, o discurso do ministro vai ao encontro do que pesquisadores do campo educacional temeram diante da homologação da BNCC: ela impactaria o currículo, a formação docente, a avaliação, enfim, o sistema de ensino como um todo, imprimindo uma concepção limitada de educação e currículo (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Silva (2018, p.5) finaliza a apresentação afirmando contar com a parceria do MEC a fim de que “as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras.” E conclui: “Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação.” Conclusão que também merece nossas intervenções. Importa primeiramente que se faça a devida distinção entre equidade e igualdade. No dicionário *Michaelis Online*<sup>34</sup>, dentre as seis acepções apresentadas para o vocábulo igualdade, utilizamos aqui a que mais se adequa às nossas considerações: identidade de condições entre os membros da mesma sociedade. Há, contudo, a identificação desse termo como sinônimo de equidade. Já, para este último, são apresentadas três significações, dentro as quais destacamos a seguinte: consideração em relação ao direito de cada um independentemente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo. Também traz esse termo como sinônimo de igualdade. No entanto, na realidade concreta, a aplicabilidade dessas duas palavras difere acentuadamente. Vejamos um exemplo: consideremos uma criança indígena de 8 anos que fala o português, porém não tem domínio da escrita, matriculada em uma escola no município mais próximo de sua aldeia, em uma turma do 3º ano. Iguatariamente, todas as crianças, inclusive a criança indígena, terão as

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/> Acesso em: 18 de julho de 2022.

mesmas aulas de Língua Portuguesa como uma disciplina obrigatória. É certo que a criança foi matriculada em uma classe conforme sua faixa etária, no entanto, ela terá imensas dificuldades em acompanhar as aulas, sobretudo nas atividades escritas. Nesse caso, o tratamento igualitário (estar matriculada em uma turma de mesma idade que ela, assistir às mesmas aulas, realizar as mesmas tarefas e avaliações) não contribuirá para o desenvolvimento dessa criança, realçando as diferenças existentes entre ela e o restante dos alunos. Dessa forma, o justo é tratá-la de maneira diferenciada, reconhecendo as suas características específicas e proporcionar a ela condições de se desenvolver adequadamente. Temos aqui um exemplo com base na equidade que, no sentido de justiça, corresponde a uma adaptação a uma norma geral (direito à educação) a situações específicas. Além disso, trata-se de se concretizar a tão aclamada educação inclusiva que, diferentemente do que muitos acreditam, não se aplica somente a alunos com necessidades especiais ou com transtornos de aprendizagem ou ainda com déficits cognitivos (MANTOAN, 2015).

Realizadas essas ponderações, continuemos a discutir o “compromisso de equidade” apresentado pelo ministro Rossieli. Compromisso já fadado ao insucesso, dadas as questões educacionais, políticas, sociais e ideológicas que subjazem a BNCC. Como falar em equidade em um documento elaborado em torno da homogeneização curricular cuja ênfase reside no desempenho em substituição a processos formativos? Tomando emprestadas as palavras de Alves (2018), uma norma que privilegia “a apostilagem dos processos pedagógicos” não promove equidade na formação e no aprendizado. Unimo-nos a Oliveira (2018, p. 57) que, exemplarmente, desnuda esse discurso falacioso do ministro:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades.

A presença maciça de representantes de interesses privatistas na homologação da BNCC teve significativas implicações nos rumos da educação

brasileira, pois materializou - uma vez que se apresenta como um documento normativo – o que Peroni et al. (2019, p. 38) denominou de “o privado definindo o conteúdo da educação” ou como sintetizou Adrião (2017) ao reconhecer que “a educação básica tornou-se um novo negócio na educação”. A base concretiza o desejo hegemônico de acelerar o processo de privatização da educação nos moldes dos interesses mercadológicos neoliberais.

Conforme já discutido anteriormente nesta pesquisa, as políticas internacionais de viés neoliberal sustentadas por princípios economicistas de mercado incidem nas finalidades educativas escolares que, por sua vez, direcionam a constituição do currículo, as práticas pedagógico-didáticas, a organização da escola, os processos avaliativos, em suma, os referenciais de qualidade da educação.

Fruto da influência das orientações dos organismos internacionais que tomaram as rédeas das políticas educacionais brasileiras, a BNCC nasceu com o intento de ajustar as finalidades educativas escolares às mudanças do mundo globalizado. A prioridade dada ao desenvolvimento das competências reflete o tipo de formação humana que se intenta espriar por cada canto desse país onde haja uma escola pública. O interesse de grupos privatistas e neoconservadores pela BNCC pode ser explicado pela disputa pelos projetos de educação e de sociedade, uma vez que 80% das matrículas na educação básica são provenientes de alunos da escola pública. Consequentemente, o controle pelo conteúdo da educação pública brasileira tornou-se a meta a ser conquistada pelos grupos empresariais privatistas sedentos em transformar a educação em um negócio (ADRIÃO; PERONI, 2018).

Uma leitura superficial e acrítica da base, logo em suas páginas iniciais, poderá levar o leitor a crer tratar-se de um documento definitivamente comprometido com as seguintes finalidades educativas escolares. Vejamos:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p.7 – grifo nosso).

Segundo o trecho destacado acima, as finalidades educativas norteadoras da base seriam a formação humana integral e a construção de uma

sociedade justa, democrática e inclusiva. Um documento que traduz os interesses privatistas e mercadológicos na educação estaria realmente comprometido com uma educação que promova a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, se nem ao menos o seu processo de elaboração foi transparente e democrático? Frigotto (2011, p. 251) categoricamente afirma que

[...] para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo de acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização.

Parágrafos à frente, a construção desse tipo sociedade é reafirmada por meio da educação: “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (*Ibid.*, p. 8).

Diferentemente do que fora apresentado nas páginas 7 e 8, na página 12, são reproduzidos dois artigos da LDB (artigos 35-A e 36) que, segundo a BNCC, trazem “duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação”:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017 apud BRASIL, 2018, p.12, grifo do autor).

Há um notório desconhecimento quanto ao conceito de finalidades educativas apresentado na base ao considerar **direitos e objetivos de aprendizagem**, e **competências e habilidades** como sendo nomenclaturas para se referir a finalidades educativas, ao mesmo tempo (e no parágrafo seguinte) que os considera “aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (*Ibid.*). Somado a isso, revela uma contradição ao que fora descrito anteriormente ao considerar as finalidades educativas como sendo a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na página 14, o documento retoma o conceito de finalidades educativas, afirmando que “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento

humano global.” O desenvolvimento humano global é considerado, segundo a Base, “em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. Afirmção que não coaduna com a ênfase dada ao desenvolvimento de competências, sobretudo naquilo que os alunos devam “saber fazer”, e à aprendizagem utilitarista e pragmática.

Dito isso, cabe-nos indagar: como validar um documento normativo que pretende ser referência para se alcançar “a aprendizagem de qualidade”, se não há uma clara distinção do que sejam finalidades educativas, conteúdos ou mesmo currículo?

Há no documento três expressões que se inter-relacionam: aprendizagens essenciais, competências, e direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Ao longo da Educação Básica, as **aprendizagens essenciais** definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências** gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** (BRASIL, 2018, p.8).

Em síntese, a aprendizagem deve promover o desenvolvimento de competências a serem desenvolvidas a partir dos conteúdos curriculares (*Ibid.*, p.11). No documento, a aprendizagem ocupa posição privilegiada voltada para o desenvolvimento de competências individuais que, por sua vez, promovem o desenvolvimento pessoal e profissional. O desenvolvimento das competências segue vinculado à produção do sujeito protagonista que é reconhecido como alguém que tem direito **de** aprendizagem e desenvolvimento. Conforme aprendemos com Loureiro; Kraemer; Lopes (2021, p. 106), não se pode confundir o direito à aprendizagem como o direito de aprendizagem:

O direito de aprendizagem, condicionado ao desenvolvimento das competências individuais, imprime em cada um a responsabilidade pela própria condição de aprendizagem. [...] Isso requer ter claro que o direito de aprendizagem não pode ser entendido como sinônimo de direito à aprendizagem. No primeiro, o aluno é convertido em unidade de competência, enquanto, no segundo, é entendido como aquele a quem deve ser assegurado o direito a alguma coisa.

O termo **competência** é definido na BNCC como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (*Ibid.*, p.14).

O excerto acima é ilustrativo do que a Base intenciona em termos de formação e desenvolvimento humano. A leitura desse pequeno exemplar provoca-nos uma sensação de *dèjà vu*, imediatamente confirmado ao nos remetermos aos documentos da OCDE, BM e Unesco.

Para justificar a escolha das competências como sendo o eixo sustentador da “nova” agenda da política educacional brasileira, o documento traz, no rodapé da página 13, uma lista de países que adotaram uma educação com foco no desenvolvimento das competências, bem como destaca a vinculação das competências às avaliações internacionais da OCDE (PISA) e da Unesco (LLECE). Assim, concordamos com Santomé (2011, p.169-170) ao atestar que

As filosofias que dão origem ao discurso das competências se apresentam como o resultado de debates técnicos e, por conseguinte, no qual devem participar exclusivamente pesquisadores de prestígio, personalidades especialistas pretensamente reconhecidas pelo mundo todo e, portanto, que suas decisões não possam ser postas em dúvida. Nesse tipo de proposta, pretende-se obter o consentimento dos professores e, em geral, da sociedade.

A BNCC vincula o desenvolvimento das competências ao protagonismo do estudante na sua aprendizagem, no preparo para o futuro, no atendimento das demandas atuais, bem como na construção de seu projeto de vida. Embora afirme que esteja comprometida com “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (p.15), é sabido que ela surgiu como resposta às expectativas da nova ordem econômica mundial, na qual “a luta pelo controle e pela privatização da informação e do conhecimento é cada vez maior” (SANTOMÉ, 2011, p. 185).

A questão que se coloca é: o enfoque por competências promove a educação de qualidade, socialmente referenciada e emancipadora voltada para a formação humana omnilateral? A resposta é negativa. Vejamos o porquê.

Primeiramente, a base enaltece a centralidade da aprendizagem, colocando o aluno como responsável pela sua formação e pelo seu sucesso no mercado de trabalho. O desenvolvimento de competências e o direito de aprendizagem imputam ao aluno a responsabilidade pelo seu desempenho, eficiência e êxito. Em outras palavras, o foco da aprendizagem volta-se para a ação do indivíduo e sua permanente transformação frente às demandas de um mundo instável e cada vez mais desafiador.

Segundo, porque defende uma aprendizagem voltada para os interesses e necessidades dos alunos. Concordamos com Saviani (2006, p. 176) ao defender que o conhecimento pode não ser interessante para o aluno empírico, no entanto, torna-se necessário ao aluno concreto. Portanto, o currículo deve ser organizado em torno do saber escolar (SAVIANI, 2016), uma vez que a matéria-prima do fazer educativo é o saber objetivo produzido historicamente (*Ibid.*) de forma a permitir a compreensão da realidade social e de si próprio como partícipe dessa realidade.

Terceiro, prioriza um currículo mínimo atrelado ao desenvolvimento das competências, havendo uma secundarização dos conteúdos, considerados insumos para o desenvolvimento daquelas (LAVOURA; RAMOS, 2020). Além disso, verifica-se o estreitamento curricular por meio da prioridade dada a determinadas áreas de conhecimento em detrimento de outras. O esvaziamento dos conteúdos ocorre justamente em virtude das avaliações externas privilegiarem os conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, o que acaba por comprometer a apropriação do conhecimento histórico.

Em quarto lugar, a diversidade é esmaecida pela homogeneização curricular. Embora defenda a presença da parte diversificada e contextualizada dos programas curriculares, acreditamos que as questões relativas a essa parte diversificada poderão ser totalmente ignoradas diante do crescente sucateamento da escola pública. Ela terá condições físicas, recursos financeiros e humanos disponíveis para implementar as demandas desses 40%? Menezes (2009, p. 206) pontua que, do ponto de vista legal, há essa possibilidade de flexibilização, segundo as especificidades contextuais. Põe em dúvida, contudo, na existência dessa autonomia em termos práticos, já que o professor tem um programa a cumprir, restando-lhe “pouco espaço para manobra”. Dúvida que se justifica, uma vez que a prioridade é dada às disciplinas contempladas nos testes

e avaliações externas, conforme comprovado pelas pesquisas realizadas por Cunha, Oliveira e Melo (2018) e Cunha, Borges e Melo (2018) que atestam o reducionismo do ensino com vistas ao resultado das avaliações.

Em suma, coadunamos com a defesa realizada por Saviani (2020, p. 46) de que a vinculação da BNCC a um modelo de avaliação pautado por testes padronizados e formação de *rankings* transformou o sistema educacional brasileiro em uma “espécie de grande cursinho pré-vestibular” em todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme Saviani havia defendido em publicação anterior (2016), a elaboração da BNCC teve como objetivo a persecução dos melhores resultados nas avaliações externas. Logo, ela em nada contribui para o fortalecimento humanista da educação.

Diante do exposto, podemos encampar as seguintes conclusões: a BNCC está direcionada para uma formação instrumental voltada para o atendimento a objetivos específicos do setor produtivo, reforçando elementos da Teoria do Capital.

A Constituição Federal (1988) e a LDB Nº 9.394/1996 nos apresentam três finalidades para a educação: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que a BNCC foi elaborada como cumprimento a esses documentos legais e para representar, por sua vez, um projeto hegemônico de educação decorrente dos agentes sociais que a orquestraram, essas três finalidades ganham matizes neoliberais e neoconservadores, carregando em seu bojo uma concepção de educação economicista pautada por uma formação pragmática e utilitarista segundo os interesses e demandas do mercado. Consequentemente, é forçoso que se esclareça as finalidades acima apresentadas em consonância com as concepções de formação e de sociedade sob as quais a BNCC foi erigida:

1. O pleno desenvolvimento da pessoa deve ser entendido como sendo o desenvolvimento do “sujeito empresarial” (DARDOT; LAVAL, 2016) engajado, ativo totalmente entregue ao desenvolvimento de sua atividade profissional, que “trabalha para a empresa como se trabalhasse para si mesmo” (*Ibid.*, p.327).

2. A qualificação para o trabalho traduz-se em adequar comportamentos e atitudes necessários às demandas do sistema econômico: flexibilidade, resiliência, eficiência, autonomia, criatividade, proatividade, formação permanente.

3. O exercício da cidadania refere-se a uma cidadania neoliberal, portanto, asséptica e esvaziada de solidariedades coletivas, definida pela existência de sujeitos unitários envolvidos totalmente em si mesmos, competitivos, gestores de seu próprio destino.

Diante do exposto, podemos afirmar que a BNCC não ficou imune à lógica neoliberal de educação, incorporando as finalidades educativas das prescrições dos documentos dos organismos internacionais em tela nesta pesquisa. Concordamos com Saviani (2020) ao defender a inutilidade da democratização da escola se o acesso ao saber elaborado, à cultura letrada não é garantido.

Ao adotar a pedagogia das competências e um currículo mínimo, a BNCC impacta negativamente a formação humana, os processos avaliativos, o fazer docente e a formação dos professores. O aprender a aprender de tipo mecanicista enfatizado no documento coaduna-se com a cartilha neoliberal comprometida com a formação de alunos adaptáveis às incertezas do mundo em transformação permanente. Portanto, a escola, segundo essa perspectiva, torna-se um mero instrumento de adequação da formação à lógica do mercado, em detrimento da formação humana integral.

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Fruto da intensa atuação do setor privado e empresarial em sua elaboração, a Base promove a “formação administrada” subserviente às necessidades do sistema econômico de cunho neoliberal. Espera-se que a educação baseada no desenvolvimento de competências seja capaz de preparar o indivíduo flexível, adaptável, proativo, capaz de resolver problemas advindo de um mundo em constante transformação.

Além disso, cumpre ressaltar que o fragmento acima sintetiza a finalidade educativa prevista no documento *Education 2030: The Future of Education and Skills* (2018) da OCDE, revelando a influência das proposições externas na condução das políticas educacionais brasileiras.

Valendo-nos novamente dos estudos de Dourado e Oliveira (2018, p. 41), concluímos que “a BNCC, por meios das suas competências e habilidades,

delineia um protótipo, para todo o território nacional, do perfil de trabalhador para o qual a educação deve formar.”

## **2. O Documento Curricular para Goiás (DC-GO): a regionalização da BNCC**

O DC-GO é um documento curricular para as escolas públicas e particulares do estado de Goiás, elaborado para inserir as especificidades da realidade goiana ao texto da BNCC, ou seja, introduzir a “goianidade” aos objetivos e habilidades de aprendizagem prescritas pela Base.

### **2.1. Histórico e contexto de elaboração**

O processo de elaboração do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) representou o esforço em traduzir a BNCC em um documento curricular local, conforme previsto na própria Base. (BRASIL. 2018a, p. 06). Iniciou-se no ano de 2015, com o lançamento da primeira versão da BNCC. Durante os anos de 2015 e 2016, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime Goiás) realizaram um trabalho de mobilização, a fim de que os mais diversos atores da educação se cadastrassem no Portal da Base com vistas a estudar as versões até então publicadas e realizar contribuições que considerassem pertinentes.

Nos dias 1 e 2 de agosto de 2016, foi realizado um seminário que, segundo o DC-GO (2018b), teve a participação de 600 profissionais da educação e estudantes de diversos municípios goianos. Nesse seminário, foi produzido um relatório com apontamentos das discussões realizadas nesses dois dias de estudo e análise. Esse relatório juntou-se aos 26 produzidos pelos demais estados, sendo objeto de análise de uma comissão formada por uma equipe da Universidade de Brasília (UnB) e MEC, com o apoio de 6 membros do Consed e da Undime, dentre os quais um representante goiano. Do trabalho dessa comissão, resultou um relatório com apontamentos para a elaboração da terceira versão da BNCC.

No início de 2018, foram criadas comissões estaduais, formadas pelos representantes do Consed e da Undime responsáveis pela formação da Equipe de Currículo, cuja função seria a de elaborar o DC-GO.

A Portaria n. 0869 - GAB/Seduc/Undime, posteriormente revogada pela Portaria n. 2610/2018 - GAB/Seduc/Undime, instituiu a Equipe de Currículo para a implementação da BNCC no sistema de ensino, na Educação Básica do estado de Goiás, em regime de colaboração entre a Seduc e a Undime Goiás. As atividades da Equipe de Currículo seriam acompanhadas por uma Comissão Estadual de Implementação da BNCC, instituída pela Portaria n. 2548/2018-GAB/Seduc. Além de sua atribuição consultiva, caberia a essa comissão estimular a participação das instituições educacionais e de seus pares.

Foram criados grupos de trabalho (GTs) formados por professores/pesquisadores de todas as etapas de ensino e componentes curriculares para contribuir na elaboração do DC-GO e 40 Comissões Regionais integradas por membros ligados à Seduc e às Secretarias Municipais de Educação com a “função principal disseminar proficuamente as informações enviadas pela Equipe de Currículo e acompanhar a execução/cumprimento das orientações em todo âmbito do território atinente à regional” (GOIÁS, 2018b, p. 190).

As equipes das Comissões, sob orientação do MEC, participaram de encontros formativos presenciais e por webconferências, enquanto a Equipe de Currículo dedicou-se ao estudo da BNCC, do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás, de Documentos Curriculares dos municípios goianos, de Documentos Curriculares de outros Estados e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

A versão “zero” do DC-GO foi escrita pela Equipe de Currículo e apresentada aos membros dos GTs com o intuito de receber contribuições de outros professores para a elaboração do documento. Em uma plenária realizada nos dias 25 a 27 de junho de 2018, essa versão foi apresentada a integrantes dos Conselhos de Educação, à Comissão estadual de implementação da BNCC e conselheiros do Conselho Estadual de Ensino (CEE). Das contribuições advindas dessa plenária, originou-se a primeira versão do DC-GO, que foi apresentada para toda a comunidade educacional goiana.

Após ser submetida à consulta pública e análise em seminários regionais, a Equipe de Currículo reformulou a primeira versão do DC-GO, que, por sua vez, foi submetida à análise e à aprovação dos Conselhos de Educação do estado de Goiás.

Em Goiânia, no dia 15 de agosto de 2018, realizou-se uma reunião formativa com quatro membros representativos das 40 Comissões Regionais, os articuladores dos Conselhos de Educação e a Equipe de Currículo. Tal reunião foi criada para formar multiplicadores para a organização dos seminários regionais e fornecer orientações para participação na consulta pública. Durante o mês de agosto, houve a realização de webconferências com o propósito de apresentar o DC-GO e as atividades para sua construção.

Entre o período de 24 de agosto a 23 de setembro de 2018, foi realizada a Consulta Pública na plataforma do MEC. Os textos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram disponibilizados para o participante analisá-los e dar as suas contribuições. Concomitantemente à consulta pública, ocorreram os seminários regionais e a formação nas escolas.

Posteriormente à análise das contribuições, uma segunda versão do DC-GO foi escrita e submetida à análise e aprovação do CEE no dia 19 de outubro. No CEE, essa segunda versão foi submetida à análise da população por meio digital, na página do CEE, e em duas audiências públicas. A primeira das audiências ocorreu no dia 14 de novembro com a participação dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e das escolas particulares. A segunda aconteceu no dia 29 de novembro das Secretarias Municipais de Educação de Goiás, dos Conselhos Municipais de Educação de Goiás, da Undime Goiás e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação Goiás (UNCME Goiás).

Em 06 de dezembro de 2018, o DC-GO foi aprovado por unanimidade pelos conselheiros dos Conselhos Municipais do estado de Goiás.

Os esforços em prol da aplicabilidade do DC-GO têm produzido, desde então, uma série de cursos de formação<sup>35</sup>, a fim de auxiliar os professores na implementação desse documento. Recentemente, a SEDUC ofereceu aos profissionais da Educação, das redes públicas municipais e estadual, a 2ª edição

---

<sup>35</sup> Em 2019, o Consed, a Seduc Goiás e a Undime Goiás promoveram cursos de formação continuada aos profissionais da educação voltados para a implementação da BNCC. Em 29 de agosto de 2019, a Secretária Municipal de Educação e Esporte promoveu o curso de formação dos professores da educação infantil (CMEIs) sobre a BNCC e DC-GO. Em setembro de 2020, a FacUnicamps organizou a live “BNCC/DC-GO desafios, limites e possibilidades em tempos de pandemia”.

do curso “DC-GO Ampliado: Conhecer e Reconhecer” com o objetivo de ampliar os conhecimentos teóricos sobre o documento do Ensino Fundamental.<sup>36</sup>

Identificar as finalidades educativas que subjazem a elaboração do DC-GO exige, primeiramente, que reconheçamos que ela é uma ampliação da BNCC no que tange às especificidades contextuais de Goiás. Consequentemente, as finalidades educativas presentes no DC-GO seguem alinhadas ao documento que lhe deu origem. Segundo, requer que voltemos no tempo alguns anos, mais precisamente no governo Marconi Perillo, a fim de que entendamos as políticas educacionais engendradas desde então e, por conseguinte, compreender o cenário político, econômico e educacional em que se deu a implementação do DC-GO.

No governo Marconi Perillo (2000-2007), já se podia identificar a implantação de reformas gerencialistas no campo educacional, sobretudo, na gestão do ensino público, ou seja, “práticas gerencialistas e de quase mercado para a educação, mediante parcerias público-privadas” (PEREIRA; CHAVES, 2021, p. 174).

Durante seus dois mandatos, houve ações bem afinadas com a agenda neoliberal para a educação, tais como: Programa de Aceleração da Aprendizagem para corrigir as distorções idade/série, em uma parceria com o Instituto Ayrton Senna; formação de professores através das parceladas, e, para viabilizar essa formação, deu-se a efetivação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com os cursos emergenciais; secretária de educação Raquel Teixeira comprometida com a gestão, desenvolvimento tecnológico, inovação, parcerias como condição importante para a melhoria da qualidade da escola (PEREIRA; CHAVES, 2021). “Educação não é apenas o principal instrumento de justiça social, é também condição necessária ao desenvolvimento econômico, defendeu Teixeira (1999 *Apud* PEREIRA; CHAVES, 2021).

A gestão educacional proposta pelo programa “Tempo Novo” no governo Perillo seguiu alinhada a uma gestão de viés gerencialista. Estudo realizado por Pereira e Chaves (2021, p. 174), por meio da análise de documentos da época, que incluiu legislação, portarias, planos plurianuais, revelam que “estavam afinados e em perfeita sintonia com os documentos produzidos nacional e

---

<sup>36</sup> Informação obtida na página da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br> Acesso em 01 de agosto de 2022.

internacionalmente, apontando para a proposta das reformas neoliberais”. As autoras identificaram que os programas e ações desse governo estiveram voltados para o alcance de metas e resultados com vistas a promover uma “educação eficiente, eficaz e inovadora” (*Ibid.*, p. 175)

Na terceira gestão de Marconi Perillo como governador do estado (2011-2014), Thiago Peixoto, secretário da educação, pautou sua gestão pela busca de resultados a curto prazo. Para viabilizar a reforma educacional pretendida, Peixoto planejou contratar uma consultoria internacional para comandar tal reforma. No entanto, a insuficiência de recursos financeiros, fê-lo solicitar ajuda do Movimento Brasil Competitivo (MBC), no sentido de que essa organização o ajudasse a intermediar a contratação de uma consultoria com recursos privados, sem gerar despesas ao estado (ROSA, 2018).

O “Pacto pela Educação de Goiás” de Peixoto contou com a consultoria da americana Bain & Company, tendo como eixo norteador o Ideb. Para tanto, foi instituída a Avaliação Diagnóstica. Segundo Rosa (2018, p.8-9),

Essa espécie de simulado cumpria pelo menos dois papéis: de um lado, diagnosticar fraquezas do alunado, de modo que a Secretaria agisse para qualificar os professores responsáveis por aqueles conteúdos; e, de outro, familiarizar os estudantes com a Prova Brasil e o Saeb, contribuindo para elevar seu desempenho nos exames oficiais.

Foram ainda criados o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (Saego), que incluía a Prova Goiás (semelhante à Prova Brasil) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego), baseando-se no Ideb. Diferentemente do Ideb, o Idego seria aferido anualmente. Também foi criado o Programa Reconhecer, o qual instituiu a política de bônus com o objetivo de incentivar o trabalho de regência de sala de aula: previa o pagamento de remuneração adicional aos professores e professoras da Educação Básica a partir dos critérios de assiduidade e de entrega quinzenal do plano de ensino.<sup>37</sup>

Em suma, o Pacto pela Educação instituiu os princípios da responsabilização e da meritocracia na educação pública estadual, como também propiciou “a alteração de uma lógica de funcionamento do setor público com o estímulo a convênios e parcerias com o setor privado” e a instituição de

---

<sup>37</sup> A partir de 2012, os coordenadores pedagógicos, o grupo gestor e os tutores pedagógicos passaram a ter direito ao recebimento do bônus.

parâmetros privados como referência para a condução dos serviços públicos (SILVA; TEIXEIRA, 2021).

Nos últimos anos, em sintonia com as orientações do “Pacto pela Educação”, a educação goiana tem sido invadida pela crescente participação da iniciativa privada na rede estadual, principalmente por meio de convênios, presença maciça das organizações sociais na gestão das instituições de ensino profissionalizante e a militarização de escolas (*Ibid.*). Conforme nos atesta Personi (2017), o Pacto pela Educação efetivou um conceito de educação pautado por orientações dos organismos internacionais.

A retomada do governo estadual por Ronaldo Caiado (2019-2022) não representou uma ruptura com a política educacional efetuada até então. É o que nos atesta Dourado e Siqueira (2019, p. 266) ao analisarem o Plano de Governo de Caiado, concluindo que “a lógica político-pedagógica expressa o ideário vigente nas políticas educacionais no estado”. Segundo evidenciado pelos autores, as proposições e diretrizes para a educação do referido plano estão em consonância com o discurso neoeconomicista: meritocracia, responsabilização do professor, busca por resultados e parcerias público-privadas.

Os autores destacam que, nos primeiros meses do governo Caiado, evidenciou-se a manutenção da militarização das escolas públicas estaduais como “modelo assertivo de gestão” (*Ibid.*, p. 275), práticas de afirmação de parcerias com o setor público e privado (*Ibid.*, p. 277), bem como foco no resultado das avaliações (*Ibid.*, p. 278). Vejamos:

Caiado destacou a experiência do Instituto Unibanco na efetivação de ações voltadas à Educação Básica em todo país. “O Instituto Unibanco já tem uma expertise enorme nessa área de gestão. Vocês têm uma experiência ímpar que vai alavancar nossas metas, seja no Ideb, seja no Ensino de Tempo Integral”, elogiou. De acordo com a secretária Fátima Gavioli, o Instituto Unibanco estipulou para cada coordenadoria uma meta específica e, no geral, para o Estado um objetivo único: elevar a nota do Ideb (SITE Oficial Consed, 2019<sup>38</sup>).

Dourado e Siqueira (2019, p. 280-281) concluíram o estudo por eles empreendido reconhecendo que

[...] apesar de mudarem os governos e suas coalizações sofrerem ajustes, há um movimento cíclico de descontinuidade na gestão, mas continuidade nas propostas da Educação em 281 Goiás. De maneira geral, o governo Caiado (DEM), a despeito das críticas que faz ao

---

<sup>38</sup> Disponível em: < <https://www.consed.org.br/index.php/noticia/parceria-entre-o-governo-de-goias-e-o-instituto-unibanco-determina-novas-metas-para-a-educacao-em-2019>>. Acesso em 28 de julho de 2022.

governo anterior, reafirma as políticas, os programas e as ações vigentes, sobretudo as parcerias entre o público e o privado, as escolas militares, as Organizações Sociais, a concepção de avaliação estandardizada, entre outros. Esse cenário caminha para ratificar processos de desobrigação do Estado em relação às políticas e aos investimentos na Educação.

Diante do exposto, podemos concluir que a implementação da DC-GO encontrou terreno fértil em um sistema educacional marcadamente direcionado por uma visão neoliberal de educação.

## **2.2. Finalidades educativas da educação escolar**

O DC-GO é apresentado à sociedade como resultado de um esforço colaborativo de Goiás em exercer o papel de promover mais qualidade e equidade na aprendizagem dos estudantes (GOIÁS, 2018, p. 185) e, portanto, “deve se constituir como uma referência para o território goiano” (*Ibid.*, p. 421).

Encontra-se dividido em eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, separados por períodos de escolaridade, tal como a BNCC. A distribuição das habilidades dentro dos eixos no DC-GO é idêntica à da Base, mas, como é informado no documento, “mesmo mantendo a organização estrutural da BNCC, o DC-GO cumpre seu papel de ir além da Base” (GOIÁS, 2018a, p 436). Esse “ir além” pode ser percebido na reformulação de determinadas habilidades da BNCC, reformulação que não altera a concepção de finalidades educativas, tampouco a formação humana contempladas no documento.

Seguindo à a Base, o DC-GO (Volume II) define as aprendizagens básicas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental em todo o território goiano. Espelhando-se na BNCC, traz as dez competências gerais, as quais nortearão as competências específicas de cada área do conhecimento, assim como os objetivos de aprendizagem e as habilidades. Em suma, reproduz a pedagogia das competências contemplada pela base (GOIÁS, 2018, p.181). É digno de nota destacar que a educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades já ocorria no estado muito antes da elaboração da DG-GO, por meio da Reorientação Curricular (*Ibid.*, p.185).

A DC-GO é mais do mesmo. Trata-se de um documento ressonante dos princípios e proposições da BNCC que, por sua vez, segue atrelada às orientações das políticas educacionais engendradas pelos organismos

internacionais. Portanto, a tônica do documento é a formação integral do estudante, por meio da efetivação das habilidades, as quais são norteadas pelas dez competências gerais (*Ibid.*, p. 205). Segundo o texto do próprio documento, ele “traz uma proposta metodológica de integração de conhecimentos, visando à formação do sujeito integral” (*Ibid.*, p.212).

A formação integral e seus correlatos aparecem no DC-GO 30 vezes: desenvolvimento pleno de todos os estudantes, educação integral, desenvolvimento integral, formação do cidadão integral, desenvolvimento humano integral, desenvolvimento pleno dos estudantes, formação cidadã integral, desenvolvimento da formação integral, construção do estudante como ser integral e formação do ser humano global. Por outro lado, a formação do cidadão crítico aparece 4 vezes, associada às Ciências Humanas e à Matemática.

O objetivo das Ciências da Natureza é contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

As unidades temáticas que compõem a Matemática também têm como objetivo a formação do sujeito integral, considerado em suas dimensões intelectual, física, cultural, afetiva, social, ética, moral e simbólica (*Ibid.*, p. 370). Além disso, o conhecimento matemático é responsável por formar cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais (*Ibid.*)

Cabem às Linguagens inserir o aluno na cultura letrada, a fim de que ele possa participar das mais variadas atividades com maior autonomia e protagonismo (*Ibid.*, p. 250). Assim, o documento sinaliza que a Língua Portuguesa tem como “finalidade a formação de estudantes críticos e reflexivos, capazes de fazer uso da língua e de diferentes linguagens em diversas atividades humanas” (*Ibid.*, p 294).

À Arte cabe ampliar a imaginação, o conhecimento e a autonomia artística dos estudantes por meio do desenvolvimento de competências (*Ibid.*, p. 254).

As Ciências Humanas têm o objetivo de formar o cidadão integral e desenvolver o raciocínio espaço-temporal do aluno (*Ibid.*, p. 212). Enquanto a Geografia tem a função de formar o cidadão crítico, cabe à História formar o cidadão autônomo e integral (*Ibid.*, p.213).

A formação do sujeito integral está vinculada ao desenvolvimento da capacidade de aprender, à aquisição de conhecimentos e habilidades, e à formação de atitudes e valores. Conforme defendido no documento, o desenvolvimento das competências promove a formação integral (*Ibid.*, p. 227).

Há ainda a ênfase dada ao protagonismo do aluno, no sentido de que seja “ator de suas ações” (*Ibid.*, p. 217). Esse protagonismo não é somente incentivado em termos de projetos de vida, mas também em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor torna-se um orientador dos estudos, um mediador de situações que viabilizam o protagonismo do estudante no processo educativo (*Ibid.*, p. 375). Ao se tornar protagonista de sua aprendizagem, o aluno deverá ser capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (*Ibid.*, p. 414). Diz o texto: “Diversas estratégias de ensino deverão ser desenvolvidas, pelo professor, com a intencionalidade de formar esse cidadão integral, protagonista de seu sucesso tanto pessoal quanto profissional” (GOIÁS, 2018, p.376).

O documento destaca o papel das avaliações em assegurar o desenvolvimento das habilidades pelos alunos e a formação integral dos sujeitos (*Ibid.*, p. 211), acrescentando que o processo avaliativo não deve ser classificatório, ao contrário, deve ter uma função diagnóstica com vistas a ajudar o aluno em seu “processo de competência e crescimento para a autonomia” (*Ibid.*, p. 302). Discurso que é contradito por pesquisas significativas realizadas em escolas públicas do estado de Goiás (LIBÂNEO, 2018; LIBÂNEO; FREITAS e SILVA, 2018) e pelas políticas educacionais desenvolvidas pelos governos estaduais, anteriormente mencionadas. Pesquisa de Melo (2018) aponta que o Ideb acarretou diversas transformações na gestão escolar e excessivas preocupações dos diretores escolares em realizar ações voltadas ao atingimento das metas estabelecidas pela Seduce. Tanto as ações administrativas, quanto as orientações pedagógicas têm como norte os resultados dos processos avaliativos e as expectativas de desempenho dos alunos. Na mesma direção, Silva e Teixeira (2021) destacam a influência do Saego nas práticas pedagógicas, ficando essas subordinadas aos processos avaliativos. Acrescentam ainda que a busca por resultados acarreta a padronização de

conteúdos, conseqüentemente, a autonomia pedagógica e o currículo ficam subsumidos aos parâmetros avaliativos.

A avaliação de larga escala objetiva identificar se o sistema educacional está produzindo os resultados esperados, ou seja, determinar a efetividade desse sistema (LUCKESI, 2016). A ênfase dada a esse tipo de avaliação em nosso estado, comprovadamente verificado nas pesquisas acima mencionadas, impede que a avaliação da aprendizagem cumpra seu papel de fazer com que o professor reconheça verdadeiramente a aprendizagem dos estudantes, o que acaba por comprometer a formação integral dos alunos, insistentemente declarada no DG-GO.

Diferentemente da BNCC, o DC-GO apresenta a definição de currículo adotada no documento, apropriada das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB):

Vale ressaltar que adotamos a definição de currículo apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), que o compreende enquanto “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão” (GOIÁS, 2018, p.183).

Somando-se a essa definição, o DC-GO traz a síntese da percepção de currículo que afirma nortear suas proposições (*Ibid.*): “é um documento vivo, que toma forma e se concretiza dentro das salas de aula, no cotidiano educacional”. No entanto, trata-se de um discurso que não se concretiza na realidade do “chão da sala de aula”, haja vista a homogeneização curricular a serviço das avaliações externas.

O DC-GO reafirma expressões contempladas na BNCC, que, por sua vez, reproduzem o discurso das políticas educacionais da OCDE, do BM e da Unesco: aprendizagem ao longo da vida, protagonismo, projeto de vida, autonomia, flexibilidade, resiliência, resolução de conflitos, consciência socioambiental, exercício da cidadania, construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O documento consolida localmente o que se projetou nacionalmente em termos de finalidades educativas, formação humana e currículo. As finalidades educativas estão voltadas para o desenvolvimento de competências e de

preparação da mão de obra necessária às demandas do capital. Conseqüentemente, a formação alunos fica empobrecida e restrita ao provimento de aprendizagens básicas. Apresenta um currículo instrumental e utilitário, voltado a um ensino aligeirado e fragmentado. Cabe ao aluno apropriar-se de competências e habilidades na ilusão neoliberal de que, assim agindo, será bem sucedido no mundo do trabalho e na conquista dos bens materiais e simbólicos dessa sedutora sociedade capitalista neoliberal. Forma-se, assim, uma mão de obra resiliente, flexível, ao mesmo tempo, acrítica e apolítica, ignorante quanto às relações de poder que norteiam a hierarquização e a escolha das competências e habilidades a ele exigidas.

Finalizamos este capítulo com a conclusão de Méndez (2011, p. 235), segundo a qual “não se pode reduzir o que conhecer a como conhecer, o conteúdo aos métodos e os princípios aos resultados. O processo educacional é mais complexo e mais abrangente.”

## CAPÍTULO IV

### CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS PARA A ESCOLA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES DE CUNHO NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

O direito à educação não é meramente o direito de ir à escola, é o direito à apropriação efetiva dos saberes, saberes que fazem sentido e não simples informações dadas pelo mestre ou encontradas na Internet. É o direito à atividade intelectual, à expressão, ao imaginário e à arte, ao domínio de seu corpo, à compreensão de seu ambiente natural e social, é o direito a uma orientação que permite construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2001).

Este capítulo é dedicado à análise dos dados tendo em vista captar concepções de professores acerca de finalidades educativas e buscar nelas aproximações e distanciamentos em face das orientações de cunho neoliberal para a educação pública, tal como aparecem em documentos oficiais e oficiosos. Após a descrição geral da pesquisa, são apresentados dados do questionário referentes à caracterização dos professores sujeitos desta pesquisa. Em seguida, com base nos dados do questionário e da entrevista, respondidos pelos professores, serão apresentadas as suas concepções de finalidades educativas e de boa escola e comentadas a partir de Núcleos de Significação. Finalmente, são abordados pontos de convergência e de distanciamento entre os depoimentos dos professores e os discursos presentes nos documentos “oficiosos” do BM, da OCDE, da Unesco, e nos documentos oficiais: a BNCC e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado.

#### 1. Visão geral da pesquisa

Conforme apresentado e detalhado na Introdução, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a ressonância de orientações expressas em documentos oficiais e oficiosos nas concepções de professores acerca das finalidades educativas escolares, ou seja, o que pensam sobre quais são ou quais devem ser as finalidades da escola.

A pesquisa consistiu de análise de documentos dos organismos internacionais (OCDE, BM e UNESCO), denominados aqui de “oficiosos”, e de documentos oficiais (Base Nacional Comum curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás) tendo em vista apreender as concepções de finalidades educativas neles veiculadas para, em seguida, contratá-las com as concepções de professores sobre essas mesmas finalidades. Para isso, realizou-se pesquisa empírica com o objetivo identificar e categorizar nos depoimentos de professores suas concepções acerca de finalidades educativas da escola para, em seguida, comparar essas concepções com o prescrito na legislação para verificar correspondências. A pesquisa teve, também, o objetivo de analisar possíveis consequências das concepções de finalidades educativas de professores no processo formativo dos alunos do Ensino Fundamental, no contexto das discussões sobre as formas de resistência ativa em favor de uma educação pública emancipatória.

Esta pesquisa é um recorte do projeto mais amplo: “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no estado de Goiás”, financiada pelo CNPq, realizada no Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, do qual foram retirados os dados aqui utilizados, conforme informado detalhadamente na Introdução desta tese.

Foram sujeitos da pesquisa empírica 24 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando em dois municípios goianos, Goiânia (capital) e Hidrolândia (interior do estado) em duas escolas municipais cada um, selecionados de acordo com os critérios definidos no projeto mencionado acima.

Os dados foram extraídos do questionário e das entrevistas realizados com as professoras ao longo dos anos 2020 e 2021.

## **2. Apresentação dos dados do questionário e das entrevistas**

Conforme informado na Introdução, dentro do planejamento da pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no estado de Goiás”, o questionário foi enviado para todos os professores integrantes da pesquisa por meio da ferramenta *Google Forms*. O questionário eletrônico compõe-se de 41 questões agrupadas em oito blocos de questões de múltipla escolha, a saber: dados

gerais, moradia, renda familiar, sociabilidade, formação básica, formação superior, trabalho, e escola e seu papel. Para o presente estudo, foram utilizados dados referentes somente a 24 professores, sendo 12 de duas escolas municipais de Goiânia e 12 de duas escolas municipais de Hidrolândia.

## **2.1. Caracterização geral dos professores participantes da pesquisa (questionário)**

A coleta e análise dos dados provenientes da aplicação do questionário visaram identificar o perfil dos professores pesquisados e suas concepções em torno das FEE. A seguir, trazemos dados da faixa etária, autodeclaração, naturalidade, religião, estado civil, localização e moradia, aspectos financeiros (renda etc.), formação escolar na Educação Básica e Superior, formação continuada, atividade laboral (tempo de magistério, jornada de trabalho, local de trabalho etc.). Trazemos, também, respostas dos professores sobre “escola boa”, tendo em vista captar sua visão de finalidades da escola.

### ➤ **Faixa etária**

GOIÂNIA (12 professores):

33,3% professores entre 31 a 40 anos – 4 PROFESSORES

33,3% professores entre 51 a 60 anos – 4 PROFESSORES

16,6% professores entre 41 a 50 anos – 2 PROFESSORES

8,3% professores entre 21 a 30 anos – 1 PROFESSOR

8,3% professores entre 61 anos ou mais – 1 PROFESSOR

HIDROLÂNDIA (12 professores):

66,7% professores entre 41 a 50 anos – 8 PROFESSORES

33,3% professores entre 31 a 40 anos – 4 PROFESSORES

Quanto à faixa etária dos participantes, percebemos, em Goiânia, a predominância de dois grupos etários: 1) 31 a 40 anos; 2) 51 a 60 anos; em Hidrolândia, a de um grupo etário (41 a 50 anos). Esses dados revelam a diversidade geracional de professores na capital, apresentando docentes em início de carreira e outros em processo de encerramento de suas atividades docentes. Já em Hidrolândia, foi possível perceber um número maciço de professores numa faixa de idade próxima da aposentadoria.

➤ **Gênero**

Quanto ao gênero, o questionário ofereceu aos participantes as seguintes opções: a) Masculino; b) Feminino; c) Prefiro não indicar d) Outro. Especificar. As respostas oscilaram entre as as opções **a e b**.

**GOIÂNIA:**

83,3% professoras – 10

16,7% professores – 2

**HIDROLÂNDIA:**

83,3% professoras - 10

16,7% professores - 2

Verifica-se a predominância do sexo feminino nos dois municípios, reafirmando a natureza do trabalho docente associado à condição feminina.

➤ **Autodeclaração**

Os participantes foram questionados sobre como se autodeclaram, conforme as seguintes opções de resposta: a) Branca b) Amarela c) Indígena d) Parda e) Preta f) Prefiro não declarar.

**GOIÂNIA:**

50% dos professores se declaram brancos - 6 PROFESSORES

41,7% dos professores se declaram pardos - 5 PROFESSORES

8,3% dos professores se declaram pretos – 1 PROFESSOR

**HIDROLÂNDIA:**

66,7% dos professores se declaram pardos – 8 PROFESSORES

33,3% dos professores se declaram brancos – 4 PROFESSORES

A baixa predominância de pretos revela ser a cor da pele, ainda, um entrave para o acesso à educação e a bons empregos, evidenciando a inconveniente presença do racismo estrutural na sociedade brasileira.

➤ **Naturalidade**

**GOIÂNIA:**

66,6%: estado de Goiás – 8 PROFESSORES

16,6%: estado do Paraná – 2 PROFESSORES

8,3%:estado do Tocantins – 1 PROFESSOR

8,3%: estado do Pará – 1 PROFESSOR

HIDROLÂNDIA:

100% estado de Goiás – 12 PROFESSORES

Os dados relacionados ao estado de origem dos participantes mostram que grande parte dos professores de Goiânia são naturais do estado de Goiás, enquanto, em Hidrolândia, todos têm naturalidade goiana.

### ➤ **Religião**

Quanto à opção religiosa, foram apresentadas as seguintes possibilidades de respostas: a) Não tenho religião; b) Acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião; c) Católico Romano; d) Católico Ortodoxo; e) Espírita kardecista; f) Afro-brasileira (umbanda, candomblé); g) Protestante histórico (Luterana, Calvinista, Batista, Presbiteriana, Metodista, Anglicana); h) Protestante pentecostal (Congregação Cristã do Brasil, Adventista do Sétimo Dia, Assembleia de Deus; Quadrangular, Deus é amor); i) Protestante Neopentecostal (Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça de Deus, Mundial, Sara Nossa Terra, Fonte da Vida, Videira); j) Mórmon; k) Testemunha de Jeová; l) Budista; m) Muçulmano; n) Judeu; o) Outra religião.

GOIÂNIA

25%: Católicos – 3 PROFESSORES

25%: Protestante pentecostal – 3 PROFESSORES

16,7%: Neopentecostal – 2 PROFESSORES

16,7%: Não professam alguma religião – 2 PROFESSORES

16,7%: Acreditam em Deus, mas não seguem alguma religião – 2 PROFESSORES

HIDROLÂNDIA

41,7%: Espíritas – 5 PROFESSORES

33,3%: Católicos – 4 PROFESSORES

16,7%: Acreditam em Deus, mas não seguem alguma religião – 2 PROFESSORES

8,3%: Protestante pentecostal – 1 PROFESSOR

Enquanto em Goiânia, 41,7% dos professores são protestantes pentecostais/neopentecostais e 25% são católicos, em Hidrolândia, 41,7% professam a doutrina espírita, 33,3% são católicos e apenas um professor é

protestante. Em ambos os municípios, 2 professores não seguem religião alguma. Uma vez que esta pesquisa é um estudo sobre finalidades educativas que, como se sabe, estão impregnadas de valores, é relevante para nossa análise registrar que a grande maioria dos professores sujeitos da pesquisa professa uma dada religião com características próprias.

➤ **Estado Civil**

Em relação ao estado civil, o questionário apresentou as seguintes opções de respostas: a) Solteiro(a); b) Casado(a); c) União estável; d) Separado(a) ou divorciado(a); e) Viúvo(a) e f) Vivo com companheira (o).

**GOIÂNIA**

33,3% SOLTEIROS – 4 PROFESSORES

25%: CASADOS – 3 PROFESSORES

16,7%: SEPARADOS – 2 PROFESSORES

16,7%: VIÚVOS – 2 PROFESSORES

8,3%: UNIÃO ESTÁVEL – 1 PROFESSOR

**HIDROLÂNDIA**

50%: CASADOS – 6 PROFESSORES

25% SEPARADOS/DIVORCIADOS – 3 PROFESSORES

16,7% SOLTEIROS – 2 PROFESSORES

8,3% UNIÃO ESTÁVEL – 1 PROFESSOR

Em Hidrolândia, a metade dos professores é casada, enquanto em Goiânia, esse número cai pela metade. O número de professores separados é maior no interior do que na capital. O número de professores solteiros é igual nos dois municípios.

➤ **Localidade e Moradia dos Participantes**

**GOIÂNIA**

**Localização da residência**

83,3% GOIÂNIA - 10 PROFESSORES

8,3% APARECIDA DE GOIÂNIA – 1 PROFESSOR

8,3% NERÓPOLIS – 1 PROFESSOR

**Tipo de moradia**

33,3%: Moradia alugada – 4 PROFESSORES

33,3%: Moradia própria/quitada – 4 PROFESSORES

25%: Moradia própria/financiada – 3 PROFESSORES

8,3%: Tipo de moradia não identificada – 1 PROFESSOR

#### **Compartilhamento da residência**

41% moram com mais 3 a 4 pessoas – 5 PROFESSORES

33,3% moram sozinhos – 4 PROFESSOR

16,6% moram com mais 2 pessoas – 3 PROFESSORES

#### **HIDROLÂNDIA**

#### **Localização da residência**

83,3%: Hidrolândia - 10 PROFESSORES

8,3%: Goiânia – 1 PROFESSOR

8,3%: Outra localidade – 1 PROFESSOR

#### **Tipo de moradia**

33,3%: Moradia própria/quitada – 4 PROFESSORES

33,3% Moradia própria/financiada – 4 PROFESSORES

16,7%: Moradia alugada – 2 PROFESSORES

16,7%: Moradia cedida – 2 PROFESSORES

#### **Compartilhamento da residência**

66,7%: Moram com mais 3 a 4 pessoas – 8 PROFESSORES

16,6%: Moram com mais 2 pessoas – 2 PROFESSORES

8,3%: Moram sozinhos – 1 PROFESSOR

8,3%: Moram com 5 a 6 pessoas – 1 PROFESSOR

Os dados revelam que a maior parte dos professores reside no município em que trabalham. Em Goiânia, a maioria mora em residência própria (quitada ou alugada). Já em Hidrolândia, o número de professores que possuem casa própria (quitada ou alugada) ainda é maior do que na capital. Em Hidrolândia, o número de professores que compartilham sua casa com 3 a 4 pessoas supera a metade dos entrevistados, enquanto que, em Goiânia, esse número é um pouco menor que a metade do número total de participantes. O número de professores que mora sozinho na capital é quatro vezes maior que no interior.

Tanto em Goiânia como em Hidrolândia, a maior parte dos professores possui casa própria, dividindo-a, porém, com 3 a 4 pessoas. Esse fato nos leva a pensar que ele isso se deve à saída tardia dos filhos da casa dos pais, ou mesmo ao retorno após uma separação/divórcio.

#### ➤ **Aspectos Financeiros**

**GOIÂNIA****Renda familiar**

33,3% recebem acima de seis salários-mínimos (Acima de R\$ 6.270,00)

– 4 PROFESSORES

16,7% recebem mais de cinco até de seis salários-mínimos (mais de R\$ 5.225,00 e R\$ 6.270,00) – 2 PROFESSORES

16,7% recebem mais de quatro até cinco salários-mínimos (mais de R\$ 4.180,00 e R\$ 5.225,00) – 2 PROFESSORES

33,3% recebem mais de três até quatro salários-mínimos (mais de R\$ 3.135,00 até R\$ 4.180,00) – 4 PROFESSORES

**Participação no sustento da casa**

41% único responsável pelo sustento da casa – 4 PROFESSORES

33,3% divisão por igual com outra pessoa – 5 PROFESSORES

8,3% principal responsável pelo sustento – 1 PROFESSOR

8,3% apenas ajuda no sustento – 1 PROFESSOR

8,3% responsável pelo seu próprio sustento – 1 PROFESSOR

**Dependentes**

41% 2 dependentes – 4 PROFESSORES

33,3% sem dependentes – 5 PROFESSORES

16,7% 1 dependente – 2 PROFESSORES

8,3% 3 a 4 dependentes – 1 PROFESSOR

**HIDROLÂNDIA****Renda familiar**

25%: Recebem mais de três até quatro salários mínimos (mais de R\$ 3.135,00 até R\$ 4.180,00) – 3 PROFESSORES

25%: Não quiseram declarar – 3 PROFESSORES

16,7% Recebem mais de quatro até cinco salários mínimos (mais de R\$ 4.180,00 e R\$ 5.225,00) – 2 PROFESSORES

16,7%: Recebem mais de dois até três salários mínimos (entre R\$ 1996,00 e R\$ 2993,00) – 2 PROFESSORES

8,3%: Recebem mais de cinco até de seis salários mínimos (mais de R\$ 5.225,00 e R\$ 6.270,00) – 1 PROFESSOR

8,3%: Mais de um até dois salários mínimos (mais de R\$ 1.045,00 até R\$ 2.900,00) – 1 PROFESSOR

### **Participação no sustento da casa**

50%: Principal responsável pelo sustento da casa – 6 PROFESSORES

16,7%: Divisão por igual com outra pessoa – 2 PROFESSORES

16,7%: Único responsável pelo sustento – 2 PROFESSORES

16,7%: Apenas ajuda no sustento – 2 PROFESSORES

### **Dependentes**

41,7%: 2 dependentes – 5 PROFESSORES

25%: 3 a 4 dependentes – 2 PROFESSORES

16,7%: 1 dependente – 2 PROFESSORES

16,7%: 5 a 6 dependentes – 2 PROFESSORES

Os professores em Goiânia recebem maiores salários que em Hidrolândia. Enquanto a metade dos professores (6 professores) da capital recebem salários acima de cinco até seis salários-mínimos, no interior apenas um professor recebe esse valor. A outra metade dos professores de Goiânia recebem acima de três salários-mínimos. Em Hidrolândia, três professores não quiseram declarar os rendimentos, os outros oito professores recebem entre um a cinco salários.

Com salários já baixos, a maioria dos 24 professores responde pelo sustento da casa. Além disso, os dados revelam uma situação que vem crescendo em nosso país nos últimos anos: as mulheres tornando-se provedoras de suas famílias.

### ➤ **Formação na Educação Básica e Ensino Superior**

#### **GOIÂNIA**

##### **Ensino Fundamental**

83,3 % Escola pública – 10 PROFESSORES

16,7% Escola pública e privada – 2 PROFESSORES

##### **Ensino Médio**

66,7 % Escola pública – 8 PROFESSORES

25% Escola pública e privada – 3 PROFESSORES

8,3% Escola particular – 1 PROFESSOR

##### **Educação Superior**

66,7 % Instituição privada – 8 PROFESSORES

33,3 % Instituição pública – 4 PROFESSORES

#### **HIDROLÂNDIA**

**Ensino Fundamental**

91,7%: Escola pública – 11 PROFESSORES

8,3%: Escola pública e privada – 1 PROFESSOR

**Ensino Médio**

100 % Escola pública – 12 PROFESSORES

**Educação Superior**

91,7%: Instituição privada – 9 PROFESSORES

8,3%: Instituição pública – 3 PROFESSORES

A maioria dos professores, em ambos os municípios, cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas. Por outro lado, a graduação foi realizada em instituições privadas. Não nos esquecendo do número aviltante de instituições privadas que se alastraram por todo país em decorrência do favorecimento de grupos privatistas e mercantis na educação, pensamos que esses dados refletem muito as vulnerabilidades sociais e econômicas por que passaram os professores em seu processo formativo. O que nos faz refletir sobre o contexto educacional brasileiro e, mais ainda, sobre as finalidades educativas progressistas que defendemos. Temos, em grande parte em nossas escolas, professores com precária escolarização na Educação Básica e debilitada formação profissional. São esses professores os responsáveis pela formação intelectual, afetiva, cultural e estética, pelo desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico dos alunos numa perspectiva emancipadora. A luta por uma escola pública de qualidade é mais que necessária, é indispensável!

➤ **Formação Inicial e Continuada**

GOIÂNIA

**Formação superior**

Todos os professores são formados em curso de pedagogia.

**Formação continuada na área da Educação nos últimos anos**

Todos disseram participar de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação Municipal.

**Pós-graduação**

58,3% Especialização – 7 PROFESSORES

16,7% Doutorado – 2 PROFESSORES

16,7% Mestrado – 2 PROFESSORES

8,3% Não possui e não pretende cursar – 1 PROFESSOR

### **Motivação para a formação continuada**

Quanto à motivação dos professores em participar dos cursos de formação continuada, o questionário lhes apresentou as seguintes opções de respostas: a) Convocação da escola ou da Secretaria de Educação; b) Necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional; c) Possibilidade de ascensão na carreira e d) Outro.

66,7% Necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional – 8 PROFESSORES

33,3% Convocação da escola ou da Secretaria de Educação – 4 PROFESSORES

HIDROLÂNDIA

### **Formação superior**

83,3%: Pedagogia concluído – 10 PROFESSORES

16,7: Outro curso superior concluído (Biologia e Educação Física) – 2 PROFESSORES

### **Formação continuada na área da Educação nos últimos anos**

83,3%: Participaram de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do município – 10 PROFESSORES

8,3%: Participaram de formação continuada promovida pela universidade, centro universitário ou faculdade – 1 PROFESSOR

8,3%: Não participaram de formação continuada – 1 PROFESSOR

### **Pós-graduação**

91,7% Especialização – 9 PROFESSORES

16,7% Não possui e não pretende cursar – 2 PROFESSORES

8,3% Mestrado – 1 PROFESSOR

### **Motivação para a formação continuada**

66,7%:Convocação da escola ou da Secretaria de Educação - 8 PROFESSORES

25%:Possibilidade de ascensão na carreira – 3 PROFESSORES

8,3% Necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional – 1 PROFESSOR

Os vinte e quatro professores concluíram o ensino superior em Pedagogia, com exceção de dois professores em Hidrolândia com formação em Biologia e Educação Física.

Em Goiânia, os doze professores disseram participar dos cursos de formação continuada propostos pela Secretaria Municipal de Educação. Em Hidrolândia, 10 participam desses cursos. Mais da metade dos professores possuem especialização. Em Goiânia, tem-se dois mestres e dois doutores, em Hidrolândia apenas um mestre.

Tal fato revela a falta de incentivos em nosso país, a começar pelos baixos salários em nada atrativos, para que o professor se sinta estimulado a prosseguir nos estudos e se apropriar de conhecimentos que reverberam na qualidade de seu fazer pedagógico. Cortes de 6,7 bilhões do Orçamento da União deste ano atinge, sobretudo, os Ministérios da Educação e da Saúde. As universidades federais tiveram, neste ano, mais de R\$400 milhões cortados em recursos discricionários. Parte desse valor é utilizado pelas universidades para concessão de bolsas e de auxílio estudantil. Conseqüentemente, a presença de mestres e doutores nas escolas brasileiras é inexpressiva.

Foi unânime a participação dos professores de Goiânia nos cursos realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Em Hidrolândia, a maioria expressiva dos professores também ~~participam~~ participa da formação continuada promovida pela Secretaria. Mais da metade dos professores da capital afirma que a necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional é a grande motivadora para continuarem se qualificando. Enquanto em Hidrolândia, mais da metade disseram participar da formação continuada por serem convocados pela Secretaria. Acreditamos que os baixos salários desses professores e a sobrecarga de trabalho sejam fontes de desestímulo para que eles tenham o interesse de se aperfeiçoarem, independentemente de ser uma exigência da Secretaria.

➤ **Atividade laboral**

**Tempo de serviço no magistério**

GOIÂNIA

41,7% mais de 15 anos – 5 PROFESSORES

33,3 % 11 a 15 anos – 4 PROFESSORES

16,7% 1 a 5 anos – 2 PROFESSORES

8,3% 6 a 10 anos – 1 PROFESSOR

HIDROLÂNDIA

50%: mais de 15 anos – 6 PROFESSORES

25%: 11 a 15 anos – 3 PROFESSORES

25 %: 06 a 10 anos – 3 PROFESSORES

➤ **Jornada de trabalho**

GOIÂNIA

66,7%: mais de 40 horas – 8 PROFESSORES

25%: 30 horas – 3 PROFESSORES

8,3%: 40 horas – 1 PROFESSOR

HIDROLÂNDIA

33,3%: Mais de 40 horas – 4 PROFESSORES

33,3%: 40 horas – 4 PROFESSORES

25%: 30 horas – 3 PROFESSORES

8,3%: Até 20 horas – 1 PROFESSOR

➤ **Local de trabalho**

GOIÂNIA

50%: Uma escola - 6 PROFESSORES

41,7%: Duas escolas – 5 PROFESSORES

8,3%: Outro – 1 PROFESSOR

HIDROLÂNDIA

50%: Uma escola - 6 PROFESSORES

41,7%: Duas escolas – 5 PROFESSORES

8,3%: Três ou mais escolas – 1 PROFESSOR

O tempo de magistério da grande parte dos professores, em ambos os municípios, varia de 11 a 15 anos, trabalhando 40 horas ou mais. Tanto em Goiânia quanto em Hidrolândia, a metade deles trabalha apenas em uma única escola. Se, por um lado, os dados revelam possuírem experiência de sala de aula, por outro, escancara a massacrante jornada de trabalho desses profissionais. Tal fato se deve aos baixos salários que impelem o professor a trabalhar dois turnos ou até três. Essa sobrecarga acarreta o adoecimento, afastamentos, impossibilidade de formação continuada, desestímulo pela profissão.

➤ **Vínculo laboral e exercício da profissão**

**GOIÂNIA**

100%: Professores efetivos, cujo ingresso se deu por meio de concurso. Foram unânimes em afirmar que continuariam a ser professores, mesmo se tivessem outra possibilidade de escolha.

**HIDROLÂNDIA**

91,7%: Professores efetivos, cujo ingresso se deu por meio de concurso.

8,3%: Outro tipo de ingresso.

Quando perguntados se continuariam a ser professores, diante de uma outra opção profissional:

50%: Continuariam a ser professores

50%: Mudariam de profissão

Em Goiânia, todos os professores são servidores concursados do município. Em Hidrolândia, apenas um dos doze professores não ingressou no serviço público por meio de concurso. Ao contrário dos professores da capital, a metade dos professores de Hidrolândia mudaria de profissão se tivesse outra opção de exercício profissional. Justificam tal posicionamento pela desvalorização da profissão e por se sentirem desmotivados.

**2.2. Apresentação das concepções dos professores sobre finalidades da escola conforme questionário**

Nesta seção, são apresentados os dados referentes às concepções dos professores sobre finalidades educativas com base, principalmente, nas respostas ao questionário. Tratando-se de perguntas fechadas, procedemos a uma quantificação das respostas para, em seguida, comentar as concepções incidentes.

Os dados serão considerados conforme as seguintes categorias, retiradas da seção do questionário referente à escola e seu papel:

- a) Finalidades educativas por ordem de prioridade;
- B) O cumprimento das finalidades educativas da escola;
- C) O que é uma escola boa na opinião dos professores.

**A) Finalidades educativas por ordem de prioridade (pergunta 36 do questionário)**

Utilizando as respostas dadas ao questionário, agrupamos as respostas de professores de Goiânia e Hidrolândia, por ordem de prioridade, considerando-

se que os professores poderiam escolher até três alternativas. A quantificação de respostas corresponde segue a ordem de prioridade na escolha dos respondentes. As prioridades serão organizadas no final da apresentação dos dados quantificados (Quadro 8).

## **GOIÂNIA**

### **Prioridade 1**

75%: Formar um cidadão crítico e consciente – 9 PROFESSORES

16,7%: Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdo de português, matemática, ciências, mas também, atividades de arte, música, esporte, etc. – 2 PROFESSORES

8,3%: Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade – 1 PROFESSOR

### **Prioridade 2**

25%: Formar um cidadão crítico e consciente – 3 PROFESSORES

25%: Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdo de português, matemática, ciências, mas também, atividades de arte, música, esporte, etc. – 3 PROFESSORES

16,7%: Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade – 2 PROFESSORES

16,7%: Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres – 2 PROFESSORES

8,3%: Preparar os alunos para viverem bem com os outros – 1 PROFESSOR

8,3%: Preparar para o mercado de trabalho – 1 PROFESSOR

### **Prioridade 3**

41,7%: Preparar os alunos para viverem bem com os outros – 5 PROFESSORES

16,7%: Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres – 2 PROFESSORES

16,7%: Preparar para o mercado de trabalho – 2 PROFESSORES

16,7%: Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade – 1 PROFESSOR

8,3%: Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdo de português, matemática, ciências, mas também, atividades de arte, música, esporte, etc. – 1 PROFESSOR

8,3%: Priorizar o ensino de português, matemática e ciências – 1 PROFESSOR

### **HIDROLÂNDIA**

#### **Prioridade 1**

58,3%: Formar um cidadão crítico e consciente – 7 PROFESSORES

41,7%: Preparar para o mercado de trabalho – 5 PROFESSORES

#### **Prioridade 2**

41,7% Formar um cidadão crítico e consciente – 5 PROFESSORES

16,7% Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres – 2 PROFESSORES

16,7% Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade – 2 PROFESSORES

16,7% Preparar os alunos para viverem bem com os outros – 2 PROFESSORES

8,3%: Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdo de português, matemática, ciências, mas também, atividades de arte, música, esporte, etc – 1 PROFESSOR

#### **Prioridade 3**

41,7%: Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres – 5 PROFESSORES

33,3%: Preparar os alunos para viverem bem com os outros – 4 PROFESSORES

16,7%: Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdo de português, matemática, ciências, mas também, atividades de arte, música, esporte, etc – 2 PROFESSORES

8,3%: Priorizar o ensino de português, matemática e ciências – 1 PROFESSOR

O quadro 8 apresenta as finalidades educativas por prioridade de escolha e por município, o que nos ajuda a compreender os posicionamentos dos professores.

Elegemos considerar, para cada prioridade, opções que ultrapassassem os 50%, de forma a alcançar uma maior representatividade de cada FEE.

Quadro 8 – Finalidades educativas - Escolhas por prioridade

Municípios	Finalidades educativas escolares		
	Prioridade 1	Prioridade 2	Prioridade 3
<b>Goiânia</b>	Formar um cidadão crítico e consciente. (75%)	Formar um cidadão crítico e consciente. (25%)  Ensinar todas as matérias curriculares, não apenas conteúdo de português, matemática, ciências, mas também, atividades de arte, música, esporte, etc. (25%)	Preparar os alunos para viverem bem com os outros. (41,7%)  Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres. (16,7%)
<b>Hidrolândia</b>	Formar um cidadão crítico e consciente. (58,3%)	Formar um cidadão crítico e consciente (41,7%)  Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres (16,7%)	Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres. (41,7%)  Preparar os alunos para viverem bem com os outros. (33,3%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro acima nos revela clareza por parte dos professores da centralidade que a formação do cidadão crítico e consciente deve ocupar nos currículos escolares. Chama-nos a atenção, contudo, no caso de Goiânia, que, para o alcance de tal finalidade, necessita-se do ensino de todas as matérias curriculares, não apenas dos conteúdos tradicionais. Note-se, no entanto, que tal finalidade foi reconhecida como prioridade 2 apenas por 25% dos professores de Goiânia e por nenhum professor de Hidrolândia. É significativo destacar que a formação do cidadão crítico e consciente apareceu como prioridade 1 para parte dos professores de Goiânia. Significativo também é o fato de que, embora mais da metade dos professores de Hidrolândia (58,3%) tenha escolhido como FEE prioritária a formação do cidadão crítico e consciente, os 41,7% restantes

consideraram relevante a formação de valores morais e preparação dos alunos para viverem juntos.

No cômputo total, três professores de Goiânia consideraram a formação de valores morais como prioridade 2 (um professor) e prioridade 3 (dois professores). Em Hidrolândia, por outro lado, cinco professores consideraram-na como prioridade 1.

Essas prioridades mostram claramente a tendência dos professores em conceber como finalidades da escola aspectos fortes do processo de socialização (bem acentuado entre os professores de Hidrolândia, mas, também presente, entre os de Goiânia). No caso de professores de Goiânia, 3 professores apontam como finalidade o ensino das matérias curriculares.

A explicação para essa ênfase nos aspectos de socialização (especialmente na formação do “cidadão” e formação de valores morais) e a pouca referência ao lugar dos conteúdos, pode ser explicada pela tradição existente nos cursos de pedagogia no Brasil e considerar como finalidade da escola a formação de comportamentos sociais. Por sua vez, a formação do cidadão “consciente e crítico” pode decorrer da influência do discurso crítico dos formadores de professores nas diversas disciplinas do curso no período da formação inicial. Outra explicação pode ser a influência dos próprios gestores da Secretaria da Educação encarregados da supervisão das escolas.

### **B) O cumprimento das finalidades educativas pela escola (pergunta 37 do questionário)**

Em relação a essa categoria, isto é, se as escolas estariam cumprindo a finalidades escolhidas pelo respondente, obtivemos os seguintes resultados:

#### **GOIÂNIA**

66,7% Cumprimento parcial

25% Cumprimento total

8,3% Não há cumprimento

#### **HIDROLÂNDIA**

50% Cumprimento parcial

41,7% Cumprimento total

8,3% Não há cumprimento

A pergunta relativa ao cumprimento das finalidades educativas por parte da escola revelou que mais da metade dos professores de Goiânia considera haver um cumprimento parcial. Esse posicionamento é seguido pela metade dos professores de Hidrolândia. Esse entendimento pode ter várias explicações, conforme depoimentos dos professores: burocratização por parte da Secretaria de Educação, ausência da família no acompanhamento escolar do filho, políticas públicas descontínuas e decisões *top-down* desconectadas da realidade da escola. Vejamos os depoimentos abaixo que vêm ao encontro das nossas considerações:

Existem muitos trabalhos e projetos nas escolas no sentido de formar pessoas conscientes, críticas, que possam ajudar o aluno quando tiver que se deparar com várias demandas do mercado de trabalho e que valorizam o outro e a si mesmo, porém as demandas burocráticas e tentativas institucionais da própria SME de atender tantas documentações acabam paralisando trabalhos que poderiam ser mais profícuos (EixoCGEM1PE3).

Para alguns dos pontos dependemos muito da família e não encontramos apoio ( EixoCGEM2PE2).

Em virtude da organização curricular, da diversidade de problemas enfrentados no cotidiano escolar que em sua maioria não sanados, do autoritarismo velado (EixoCGEM1PE2).

A escola tem ensinado os conteúdos na superficialidade e fragmentados (EixoCGEM2PE3).

Muitas elaboram um PPP maravilhoso, mas na realidade não cumprem o que foi elencado nele. Não por não quererem, mas pela quantidade de atividades enviadas pelas secretárias de educação (EixoCGEM2PE6)

### **C) O Que é uma Escola Boa na Opinião dos Professores (pergunta 40 do questionário)**

A pergunta 40 do questionário foi: “em sua opinião, o que é uma boa escola”? Eis as respostas, conforme grau de prioridade para cada respondente, organizadas no Quadro 7.

GOIÂNIA

**Prioridade 1**

50%: Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos - 6 PROFESSORES

25%: Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno - 3 PROFESSORES

16,7%: Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias – 2 PROFESSORES

8,3%: Ensina bem as matérias escolares, mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados – 1 PROFESSOR

### **Prioridade 2**

33,3: % Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos - 4 PROFESSORES

25%: Prepara bem para o ingresso no ensino superior – 3 PROFESSORES

16,7%: Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias – 2 PROFESSORES

16,7%: Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno - 2 PROFESSORES

8,3%: Ensina princípios morais voltados para formar a conduta individual dos alunos sem se preocupar com os interesses coletivos – 1 PROFESSOR

### **Prioridade 3**

33,3 % Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias – 4 PROFESSORES

25% Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno – 3 PROFESSORES

16,7% Prepara bem para o ingresso no ensino superior – 2 PROFESSORES

8,3% Ensina bem as matérias escolares, mas passa, também, princípios religiosos – 1 PROFESSOR

8,3% Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos – 1 PROFESSOR

8,3% Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro – 1 PROFESSOR

## **HIDROLÂNDIA**

### **Prioridade 1**

41,7% Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos – 5 PROFESSORES

41,7%: Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno - 5 PROFESSORES

8,3 %: Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos - 1 PROFESSOR

8,3%: Prepara bem para o ingresso no ensino superior – 1 PROFESSOR

### **Prioridade 2**

33,3%: Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno - 4 PROFESSORES

25%: Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos – 3 PROFESSORES

16,7%: Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias – 2 PROFESSORES

8,3%: Ensina bem as matérias escolares, mas passa, também, princípios religiosos – 1 PROFESSOR

8,3%: Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro – 1 PROFESSOR

8,3%: Ensina bem as matérias, mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados – 1 PROFESSOR

### **Prioridade 3**

25%: Prepara bem para o ingresso no ensino superior – 3 PROFESSORES

16,7%: Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias – 2 PROFESSORES

16,7%: Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos – 2 PROFESSORES

8,3%: Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno – 1 PROFESSORES

8,3% Ajuda a ter sucesso financeiro e bom emprego no futuro – 1 PROFESSOR

8,3%: Permite que os alunos permaneçam nela o dia todo, facilitando a vida dos pais – 1 PROFESSOR

8,3%: Ensina bem as matérias, mas, também, forma os alunos para serem obedientes e disciplinados – 1 PROFESSOR

O quadro 9 apresenta as percepções de **escola boa** de acordo com as prioridades de escolha.

Quadro 9 – Concepções de escola boa

Municípios	O que é uma escola boa?		
	Prioridade 1	Prioridade 2	Prioridade 3
<b>Goiânia</b>	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos (50%)	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos. (33%)  Prepara bem para o ingresso no ensino superior. (25%)	Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias. (33,3%)  Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno (25%)
<b>Hidrolândia</b>	Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos. (41,7%)  Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos do aluno. (41,)	Ensina bem as matérias escolares e respeita os direitos dos alunos. (33,3%)  Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos. (25%)	Prepara bem para o ingresso no ensino superior (25%)  Ensina conhecimentos científicos importantes, mesmo que não estejam de acordo com as crenças religiosas das famílias (16,7%)  Ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos. (16,7%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Grande parte dos professores de Goiânia (83,3%) consideram ser a escola boa aquela que “ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais), inclusive para defender os direitos humanos”. Em Hidrolândia, as percepções dos professores se dividem entre o ensino de princípios, e o ensino das matérias e o respeito ao aluno. Há, nesse dado, uma visível correspondência entre as FEE e escola boa, conforme expressas pelos professores: os mesmos 41,7% de professores que consideraram como prioridade 1 de FEE a formação moral, são os mesmos 41,7% que consideram

como escola boa aquela que ensina princípios morais voltados para interesses individuais e coletivos (sociais).

Reaparece nas respostas sobre escola boa a mesma constatação vista na categoria anterior: a finalidade das escolas é, basicamente, cuidar de aspectos da socialização, com alguma referência ao seu papel ligado à transmissão de conhecimentos.

### **2.3. Finalidades e funções da escola: o que pensam os professores (dados das entrevistas)**

Nesta categoria buscamos refinar a identificação das concepções de finalidades e funções da escola a partir das entrevistas, fazendo, porém, correlações e confrontações com as respostas já analisadas dos questionários. Os quadros apresentados, a seguir, decorreram de uma imersão profunda nos depoimentos prestados pelos professores nas entrevistas. Não nos detivemos somente na pergunta específica sobre finalidades da escola, recorreremos à leitura de outras respostas, a fim de captar, com maior precisão possível a real percepção dos professores em relação às finalidades e funções da educação escolar. Desse modo, em muitas situações, o entendimento de uma dada percepção só foi possível em outras respostas emitidas pelo (a) entrevistado (a), resultando em uma nova identificação que se distanciou da categorização realizada *a priori*.

Inicialmente, nosso objetivo na apresentação e análise dos dados foi identificar as concepções dos professores partícipes acerca das finalidades educativas e funções da escola, identificando, separadamente, professores de Goiânia e Hidrolândia nos quadros 9 e 10. Numa segunda etapa, buscamos identificar e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos professores às finalidades educativas escolares, por meio de núcleos de significação.

Neste momento de elaboração dos quadros, optamos por separar as concepções de finalidades educativas dos objetivos e funções da escola, conforme o roteiro da entrevista. No roteiro, há uma pergunta voltada para as finalidades educativas e outra para as funções da escola. Para a sistematização dos dados concernentes às concepções de finalidades educativas, utilizamos a lista de categorias sobre finalidades / objetivos/ funções da escola elaborada pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-cultural e práticas

pedagógicas do PPGE da PUC Goiás. A coluna das funções da escola foi construída a partir da análise das entrevistas dos professores.

O quadro 10 apresenta a concepção dos professores do município de Goiânia.

Quadro 10 – Concepção de finalidades educativas e funções da escola dos professores da rede pública do município de Goiânia

<b>PROFESSORES</b>	<b>FINALIDADES EDUCATIVAS</b>	<b>FUNÇÕES DA ESCOLA</b>
<b>EIXOCGEM1PE1</b>	<b>Formação geral de tipo intelectualista</b>	Ensinar os conhecimentos acumulados e elaborados socialmente.
<b>EIXOCGEM2PE1</b>	<b>Desenvolvimento humano individual</b> (Visão neoliberal)	Ensinar, principalmente, o básico e incentivar o estudo.
<b>EIXOCGEM1PE2</b>	<b>Formação geral de tipo intelectualista</b> (foco: aprendizagem de conteúdos)  <b>Socialização em sentido mais convencional</b> (Prevenção de conflitos)  <b>Empregabilidade</b> (Visão neoliberal)	Promover a aquisição de conhecimentos formais; a sociabilidade para redução dos conflitos e formação para o mercado de trabalho.
<b>EIXOCGEM2PE2</b>	<b>Desenvolvimento humano individual (Visão neoliberal)</b>	Ensinar competências e habilidades associando-as ao dia a dia do aluno.
<b>EIXOCGEM1PE3</b>	<b>Desenvolvimento humano emancipatório</b>	Promover a apropriação do conhecimento científico integrado aos conhecimentos ético, político, estético, afetivo.
<b>EIXOCGEM2PE3</b>	<b>Desenvolvimento humano emancipatório</b>	Promover o aprendizado dos componentes curriculares e formar o cidadão crítico.
<b>EIXOCGEM1PE4</b>	<b>Desenvolvimento humano emancipatório</b>	Promover o desenvolvimento cognitivo com vistas à formação profissional; formar o cidadão pautado por valores sociais e éticos.
<b>EIXOCGEM2PE4</b>	<b>Acolhimento social</b> (Acolhimento do aluno)  <b>Formação geral do tipo intelectualista</b> (foco: aprendizagem de conteúdos)	Capacitar cognitivamente os alunos; fazer com que queiram ficar na escola; despertar o gosto por aprender.
<b>EIXOCGEM1PE5</b>	<b>Desenvolvimento humano emancipatório</b>	Estimular o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, físico, moral e espiritual. Trabalhar o espírito coletivo e o respeito ao outro.

<b>EIXOCGEM2PE5</b>	<b>Desenvolvimento humano individual (Visão neoliberal)</b>	Oportunizar conhecimentos, a fim de preparar o aluno para a boa convivência em sociedade e para o mercado de trabalho.
<b>EIXOCGEM1PE6</b>	<b>Desenvolvimento humano emancipatório</b>	Formar o indivíduo de forma integral.
<b>EIXOCGEM2PE6</b>	<b>Desenvolvimento humano emancipatório</b>	Promover a formação integral do aluno: cognitiva, moral e social; desenvolver a consciência crítica para o exercício da cidadania.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”.

Os dados acima representados no quadro 8 traz discordâncias quanto ao que foi respondido pelos professores no questionário no que diz respeito às FEE. Com efeito, no questionário, 75% dos professores apontaram como FEE a formação do cidadão crítico e consciente, enquanto nas entrevistas essa finalidade aparece em 25% das falas dos professores. O discurso neoliberal não perceptível nos questionários faz-se presente nas entrevistas, conforme podemos verificar nas falas dos professores EixoCGEM2PE1, EixoCGEM1PE2, EixoCGEM2PE2 e EixoCGEM2PE5. Ainda assim, metade dos professores consideram como FEE precípua da escola o desenvolvimento humano emancipatório do aluno.

O Quadro 11 apresenta as concepções de finalidades educativas e funções da escola dos professores da rede pública do município de Hidrolândia. O processo de elaboração desse quadro foi idêntico ao utilizado no quadro anterior.

Quadro 11 – Concepção de finalidades educativas e funções da escola dos professores da rede pública do município de Hidrolândia

<b>PROFESSORES</b>	<b>FINALIDADES EDUCATIVAS</b>	<b>FUNÇÕES DA ESCOLA</b>
<b>EIXOCHEM1PE1</b>	<b>Desenvolvimento humano individual (Visão neoliberal)</b>	Preparar o ser humano para conviver uns com os outros, ser crítico e autônomo. Transmitir conhecimentos que serão úteis ao indivíduo e à sociedade. Preparar o aluno para o mercado de trabalho.
<b>EIXOCHEM2PE2</b>	<b>Desenvolvimento humano individual (Visão neoliberal)</b>	Ensinar conteúdos necessários ao aluno ao longo de sua formação e carreira profissional.

EIXOCHEM1PE3	<p><b>Desenvolvimento humano individual</b> (Visão neoliberal)</p>	<p>Ensinar o básico, pelo menos: leitura e interpretação, e as quatro operações. Preparar o aluno para conseguir emprego.</p>
EIXOCHEM1PE6	<p><b>Promoção da inclusão social</b> <b>Formação geral de tipo intelectualista</b> (foco: aprendizagem de conteúdos)</p>	<p>Promover a interação social e a inclusão social. Ensinar conteúdos.</p>
EIXOCHEM1PE7	<p><b>Formação geral de tipo intelectualista</b> (foco: aprendizagem de conteúdos)</p> <p><b>Socialização em sentido mais convencional</b></p>	<p>Promover o ensino, a socialização e a convivência em grupo.</p>
EIXOCHEM2PE9	<p><b>Formação geral de tipo intelectualista</b> (foco: aprendizagem de conteúdos)</p> <p><b>Formação para uma visão crítica e democrática da sociedade</b> <b>Acolhimento social</b></p>	<p>Ensinar o aluno, acolhê-lo e prepará-lo para ser ativo e participativo na sociedade.</p>
EIXOCHEM1PE11	<p><b>Desenvolvimento humano individual</b> (visão neoliberal)</p>	<p>Promover a boa convivência. Ensinar conhecimentos científicos e instrumentais. Formar cidadãos que entendam seu papel na sociedade.</p>
EIXOCHEM1PE17	<p><b>Desenvolvimento humano individual</b> (Visão neoliberal)</p>	<p>Desenvolver a criticidade do aluno para lidar com determinadas situações. Ensinar leitura e escrita</p>
EIXOCHEM1PE18	<p><b>Formação geral de tipo intelectualista</b> (foco: aprendizagem de conteúdos)</p> <p><b>Integração dos alunos na vida social cotidiana</b></p>	<p>Ensinar conteúdos. Ensinar valores: certo, errado, assumir erros e responsabilidades.</p>
EIXOCHEM1PE19	<p><b>Acolhimento humano do aluno</b> <b>Formação geral do tipo intelectualista</b> (foco: aprendizado dos conteúdos)</p>	<p>Acolher o aluno afetivamente Ensinar conteúdos.</p>

<b>EIXOCHEM1PE20</b>	<p><b>Formação geral de tipo intelectualista</b> (foco: aprendizagem de conteúdos)</p> <p><b>Formação de valores</b> <b>Relacionamento escola/família</b> (Conquistar os pais numa perspectiva neoliberal). <b>Acolhimento humano do aluno</b></p>	<p>Ensinar conteúdos e valores. Conquistar os pais, porque “se não fossem os pais, a gente não teria essa nossa profissão, que são eles, são a nossa clientela”.</p> <p>Acolher as crianças sem distinção.</p>
<b>EIXOCHEM6PE22</b>	<p><b>Acolhimento humano do aluno</b> <b>Lugar de assistência social</b></p>	<p>Acolher o aluno para que possa estudar, comer, se socializar.</p> <p>Formar cidadãos (no sentido de desenvolver a comunicação oral).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do banco de dados da Pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás”.

Nos questionários, 58% consideraram a formação do cidadão crítico e consciente como sendo a prioridade 1 das FEE. No entanto, as entrevistas revelaram percepções dissonantes do que foi apresentado. Predomina uma visão neoliberal de desenvolvimento humano: aprendizagem de conteúdos instrumentais. Em contrapartida, a preparação para o mercado de trabalho como sendo característica da escola boa, apontada por 41,7% dos professores, permanece em 25% das entrevistas.

Diferentemente do que pensam os professores de Goiânia, os professores de Hidrolândia privilegiam a socialização, o acolhimento social e afetivo e, em menor grau, o ensino de conteúdos como funções da escola.

### 2.3.1. - Núcleos de significação

Numa segunda etapa, passamos a identificar e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos professores às finalidades educativas escolares. Das transcrições das entrevistas, fizemos o levantamento dos pré-indicadores, a partir dos quais elaboramos os indicadores que, juntos, nos permitiram elaborar os núcleos de significação.

## **CATEGORIA A - Visão de finalidades educativas escolares (entrevistas)**

### **PROFESSORES DE GOIÂNIA**

#### **Núcleo de significação 1: Escola como espaço para transmissão dos conhecimentos científicos**

Por ordem de importância, a primeira é ensinar os conhecimentos científicos. Para mim, essa é a função primeira da escola. [...] o que distingue a escola das outras instituições sociais é justamente esse objetivo: ensinar os conhecimentos científicos (EIXOCGEM1PE1).

Esse núcleo permite apreender nos depoimentos dos professores a importância que dão ao papel da escola de apropriação de conhecimentos científicos. Definitivamente, ela é esse lugar para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da personalidade dos alunos. Libâneo (2016b, p. 323-324) é incisivo nessa questão: “a escola precisa ser vista como uma instituição cujo objetivo é prover aos alunos as condições para desenvolverem suas capacidades intelectuais através dos conteúdos e formar sua personalidade”. No entanto, é digno de nota destacar a necessidade de que os saberes científicos sejam enriquecidos com as práticas socioculturais em que os alunos estão inseridos, reconhecendo que a escola recebe sujeitos com identidades culturais diversas. Essa concepção de ensino, baseada na Teoria Histórico-Cultural, e mais significativamente nos estudos de Vygotsky, segundo os quais a aprendizagem é socialmente mediada, e a centralidade do ensino promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

#### **Núcleo de significação 2: Escola para o desenvolvimento omnilateral do aluno e formação do cidadão**

[...] formar o indivíduo de forma integral, não só para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para deixá-lo preparado para ser um cidadão atuante na sociedade (EIXOCGEM1PE6)

Este núcleo abarca duas finalidades educativas fundantes: a formação omnilateral do indivíduo e sua formação cidadã, as quais se contrapõem às orientações de escola e de aprendizagem dos organismos internacionais.

A formação omnilateral é resultado da apropriação de conhecimentos sistematizados historicamente que, por sua vez, permitem uma mudança significativa nas capacidades cognitivas e promovem a formação da

personalidade, visto que desencadeia atividades psicológicas internas. Dessa maneira, a educação será um instrumento de emancipação (YOUNG, 2007) a estimular o aluno a atuar de forma crítica na comunidade em que vive, pois ele terá acesso à ciência, à cultura, à arte, para além de uma aprendizagem utilitária e instrumental.

A formação omnilateral propicia a aquisição do “conhecimento poderoso” (*Ibid.*) que possibilitará ao aluno “novas formas de se pensar a respeito do mundo” (*Ibid.*, p. 1294). E, de posse da capacidade reflexiva, poderá intervir significativamente na realidade em que vive.

Esse núcleo de significação encerra uma concepção de educação voltada para a universalidade do saber como direito social de todos.

### **Núcleo de significação 3: Ensino utilitário por meio do desenvolvimento de competências e habilidades**

[...] desenvolvendo e aprimorando as habilidades e as competências, ela desempenha um papel de suma importância na questão da formação dos valores, dos conhecimentos e também do comportamento (EIXOCGEM2PE4)

Este núcleo materializa fielmente as orientações dos organismos internacionais para a educação dos países periféricos quanto à negação do saber científico e cultural às camadas sociais que mais necessitam desse saber.

Temos nesse núcleo a ênfase dada à pedagogia das competências e habilidades, própria do projeto neoliberal para o campo educacional. Essa pedagogia impede a formação das capacidades cognitivas, pois se apoia em uma visão instrumental da aprendizagem, levando para a escola as necessidades do mercado: mão de obra eficaz, eficiente, produtiva e flexível. Consequentemente, as finalidades escolares passam a se originar de demandas produtivas. Conforme sustenta Libâneo (2012, p. 16),

Em razão disso, os sistemas educacionais dos países emergentes, com o suporte de organismos internacionais, estabelecem o que o aluno fará em determinado nível de ensino de modo a ser medido no seu desempenho de competências. Ou seja, são medidas habilidades básicas, não o desenvolvimento conceitual de alto nível.

Portanto, são pautados por conteúdos mínimos e pelo desenvolvimento de competências e habilidades que possam ser mensuradas em testes para posteriores ranqueamentos de escolas, de estados e de países (FREITAS,

2011). Ramos (2006) pontua que a pedagogia das competências produziu uma mudança no cenário pedagógico: deslocamento de um ensino centrado em saberes para um ensino direcionado para o desenvolvimento de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

#### **Núcleo de significação 4: Concepção pragmática e utilitarista do ensino**

[...] é o conteúdo abordado, né? (sic), aquela habilidade desenvolvida, quando ele percebe que isso é para a vida prática, para o dia a dia [...] porque eu não acredito em uma escola só voltada para o conteúdo, porque o conteúdo em si, ele não tem uma finalidade, né, tem que ter um a mais, um onde chegar (EIXOCGME2PE2)

De acordo com esse núcleo de significação, a finalidade da escola é transmitir um currículo instrumental e imediatista, voltado para a pedagogia de resultados e para a oferta de um tipo de conhecimento de caráter pragmático e funcional. O depoimento transcrito mostra como professores captam o currículo de competências e habilidades, ou seja, um conteúdo para a vida prática, instrumental, reforçando certo senso comum das camadas pobres e médias de que boa escola é aquela leva a uma profissão.

Semelhantemente ao núcleo de significação 3, este tipo de currículo e de pedagogia, de caráter pragmático, direciona-se para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Esta concepção de ensino retratada por esse núcleo de significação vai ao encontro das orientações dos organismos internacionais de limitar o acesso e o domínio dos conhecimentos científicos e, portanto, fragilizar a função da escola como espaço de formação humana.

Libâneo (2012, p. 26) argumenta convincentemente,

O centro da escola é o conhecimento, não o conhecimento em si, mas no sentido de processo mental do conhecimento, de meio de desenvolvimento de capacidades intelectuais e das dimensões afetiva e moral, entendendo que os conteúdos são meios para a formação de conceitos e formação de processos mentais.

#### **Núcleo de significação 5: Escola como espaço de desenvolvimento de capacidades produtiva e relacional**

[...] preparar o aluno para vida [...] e trabalhar também a questão dos conteúdos os assuntos que ele vai precisar no dia a dia... [...] esse conhecimento não é só o conteúdo em si pois envolve também valores. [...] quando eu falo de preparar para vida eu falo de preparar para se relacionar com o próximo, preparar para ele estar no mercado de trabalho (EIXOCGME2PE5)

Este núcleo de significação alia dois conceitos fundamentais encontrados nas políticas educacionais dos organismos internacionais: desenvolvimento de competências e habilidades com vistas ao mercado de trabalho, ou seja, formação da mão de obra qualificada, e a modelação de valores e atitudes requeridas para a sociedade neoliberal, tais como, solidariedade, cooperação e a tolerância, visando à coesão social.

Em outras palavras, a escola deve atender a duas demandas da agenda capitalista global: ensino voltado para o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Há, por conseguinte, o esvaziamento da função da escola, enquanto espaço para a formação cultural e científica. Segundo o projeto neoliberal para a educação, a escola deve se limitar a oferecer conteúdos mínimos com vistas ao atendimento das atividades produtivas e ao ajustamento dos sujeitos a essas demandas (LIBÂNEO, 2016, p. 445).

#### **Núcleo de significação 6: Escola para instrução e para socialização**

[...] A escola serve para o ensino do aluno [...] Não só conteúdo, mas a socialização [...] formação social, a formação moral... (EIXOCGME2PE6)

Este núcleo congrega dois conceitos representados pelo par instrução-socialização. Lenoir e Tupin (2012), ao empreender um estudo sobre esse par, fizeram o levantamento de uma série de ideias utilizadas para o termo “instrução”: a ação de transmitir conhecimentos para alguém; os conhecimentos apreendidos por meio do estudo; informações transmitidas a alguém; direcionamentos para alguém realizar uma tarefa; explicações para alguém utilizar um aparelho; ordem que faz o processador de um computador executar uma tarefa; investigações e interrogatórios que compõem o processo de julgamento de um caso. No entanto, a instrução, segundo a escolha dos autores, está relacionada à construção/transmissão de conhecimento, de maneira tal que esse conhecimento deva acarretar a apreensão do mundo por meio da mediação cognitiva. Portanto, criticam a instrução como resultado da “instrumentalização de conhecimentos”.

O núcleo de significação em análise trata da instrução como sendo a aquisição de conhecimentos por meio do estudo, ou seja, é a própria aprendizagem, conforme apresentada pela própria professora. Ela acredita que

será por meio da aprendizagem que o aluno se tornará crítico. Se não há aprendizagem, não há formação desse cidadão.

Ao lado da instrução, Lenoir e Tupin mencionam, com apoio em Bolliet e Schmitt (2008), que a socialização admite, na atualidade, variadas definições, destacando quatro dimensões a saber: transmissão/internalização da cultura (valores, regras, normas, etc.), processo de construção de identidade, formas de integração do indivíduo na sociedade (pertencimento ao grupo, autoestima) e a capacidade para se integrar, criar relações (inclusão em rede, solidariedade) (Ibid., p.23). Os autores preferem, contudo, considerar a socialização como um processo dialético de implementação de uma intersubjetividade, na qual o indivíduo constrói sua singularidade e a sua universalidade em constante tensão. De acordo com esse conceito, a individuação é resultante do processo de socialização que somente ocorre pela existência do outro.

Há indícios, no entanto, em depoimentos dos professores nas entrevistas, de uma preponderância do processo de socialização como função da escola, se sobrepondo à instrução. Esta concepção valoriza a presença do aluno na escola e o esforço dos professores em procurar integrar o aluno no grupo de modo que ele desenvolva um sentimento de pertença, no caso, na comunidade escolar. Essa atitude pode ser do próprio professor, contudo, pode ser, também, uma cobrança da Rede de Ensino para evitar a evasão escolar. Nesse caso, espera-se do professor que aceite o que o aluno tem vontade de fazer na escola, são criadas situações para que ele se sinta bem e não desista de estudar.

[...] A Rede (de ensino) cobra dos professores o que eles estão fazendo para diminuir a evasão escolar. Aí a gente vai lá naquele detalhezinho, se não trabalhar como o aluno quer, que ele se sente bem, ele vai desistir de estudar, então a gente fica mais estagnado (EixoCGEM2PE6).

Esse depoimento aponta para dois extremos de conduta da escola e dos professores em relação ao par instrução-socialização. São, também, dois direcionamentos pedagógicos distintos e controversos. Se, de um lado, no caso de sobrevalorização da instrução, tem-se a preocupação da professora em promover um aprendizado que poderá favorecer formação escolar do aluno, por outro, observa-se um fazer pedagógico de valorização da socialização, voltado para o que o aluno queira aprender, a fim de se evitar a evasão escolar. Neste

caso, tem-se um exemplo de destituição da autonomia do professor e de sua concepção de educação a favor das notas do Ideb.

## **PROFESSORES DE HIDROLÂNDIA**

**Núcleo de significação 1: Escola como espaço de interação social, de inclusão social, de acolhimento social (guarda das crianças e acolhimento afetivo) e de aprendizagem de conteúdos.**

[...] a finalidade da escola é essa, preparar para a sociedade, a interação social, a inclusão do indivíduo, o acesso e o meio que ele possa vir a ter um futuro, uma vida mais tranquila. [...] Hoje em dia, a escola está servindo pra quê? [...]um local para as crianças ficar, para o pai poder trabalhar, e a criança ter um lugar onde ela esteja segura (EIXOCHEM1PE6).

A escola assume uma diversidade de funções, a saber: promover a interação social e a inclusão social; acolher e proteger as crianças; ensinar conteúdos e acolher afetivamente os alunos.

A escola é vista como espaço institucionalizado, por excelência, para o ensino e aprendizagem, e a socialização. Ela deve ser também um lugar de acolhimento humano e social das crianças, conforme o relato de uma professora “o objetivo da escola...em primeiro lugar um acolhimento [...] a maneira de tratar os alunos que muitas das vezes tudo que tem na escola eles não têm nada daquilo em casa (EixoCHEM1PE19)”.

Esse núcleo de significação mostra como os professores ora vacilam, ora se contradizem em relação às finalidades educativas da escola: interação social, acolhimento social, aprendizagem de conteúdos? De todo, talvez seja preferível que os professores, de alguma forma, concebam essas finalidades como operando ao mesmo tempo do que voltando-se ora só para a instrução ora só para a socialização. A interação e o acolhimento social podem, sim, erigir-se como uma das finalidades educativas, desse modo a equipe de professores pode trabalhar coletivamente para atender, por exemplo, às necessidades tantas dos alunos que extrapolam o processo de aprendizagem, tais como, *bullying*, violência, saúde mental, baixa autoestima, dentre outros. No entanto, isso não pode levar ao esmaecimento do processo ensino-aprendizagem em favor da proteção social e do cuidado às crianças.

Em dezembro de 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935/2019 que determina e ao Poder Público assegurar o atendimento psicológico e socioassistencial aos alunos da rede pública de educação básica. É um passo para melhorar a qualidade das escolas, aliviar a sobrecarga do professor, cada vez mais um profissional multitarefas.

Vejamos o depoimento da professora codificada por EixoCHEM1PE2:

Porque são tantas demandas que a gente recebe na escola pra poder estar desenvolvendo com os alunos, né? Nós sabemos que nós temos que fazer, desenvolver vários papéis com os nossos alunos, né? Aí acaba ficando alguma coisa a desejar, quando a gente tem que fazer tantos papéis na escola. Temos que fazer papel de pai, mãe, de professor, de psicólogo, né, de médica, de muitas outras coisas. Então, muitas vezes, acaba ficando a desejar, eu penso.

Concordamos com Libâneo (2016b, p.321) ao afirmar que

Uma proposta de funcionamento da escola que põe muito mais ênfase em ações socioeducativas do que nos conteúdos escolares e no desenvolvimento da capacidade de pensar, deixa muito pouco espaço à pedagogia profissional (didática) e ao papel dos professores no aprimoramento do processo ensino aprendizagem.

## **Núcleo de significação 2: Escola como espaço de aprendizagem de como viver em sociedade; de aquisição de conteúdos básicos; e de preparo para o mercado de trabalho**

Eu acho que é preparar o aluno para viver em sociedade [...] o cidadão saber viver em sociedade hoje em dia, está mais carente disso do que até mesmo do próprio conteúdo [...]. Depois, ensinar pelo menos o básico [...] a escola é uma continuação da educação que tem que vir de casa, e ali ela vai preparar a pessoa, a criança, o cidadão pra ter um trabalho, pra ter uma educação de qualidade (EIXOCHM1PE3).

Este núcleo de significação reitera a questão comentada no núcleo anterior: uma tendência dos professores em mesclar finalidades e funções da escola sem localizarem um núcleo fundante da atividade escolar. Neste núcleo, juntam-se o preparo para viver em sociedade, a aquisição de conteúdo e o preparo para o mercado de trabalho. Significa, por exemplo, que o aprendizado dos conteúdos fica secundarizado e limitado ao básico. Além da vida em sociedade, a escola deve preparar para o mercado de trabalho, a “arrumar um bom emprego”. A contraditoriedade da fala da professora está no conceito de “educação de qualidade”. O acesso a conhecimentos meramente instrumentais

não garante a qualidade da educação, ao contrário, fragiliza o papel social da escola como espaço de aprendizagem e de conhecimento.

O básico defendido no depoimento da professora está ligado ao caráter instrumental, ou seja, a leitura, a interpretação de texto e as quatro operações. Não por acaso, ela fala em “ensinar, pelo menos, o básico” pois, segundo ela, são muitas as pessoas chegando à faculdade com deficiência na competência leitora. Esse posicionamento é compartilhado com outra professora que defende como finalidade educativa escolar:

[...] formar cidadão capaz de viver em sociedade em sair de determinadas situações em ser, pensante e com opiniões, né. [...]e até mesmo os conteúdos mesmo **a prática da leitura, da escrita** que isso é muito importante no dia-a-dia também, né? (EixoCHEM1PE17 – grifo nosso)

Percebemos, nesse núcleo, a influência da agenda neoliberal da educação ao proclamarem a qualidade da educação associada a currículos instrumentais e pragmáticos como garantidores de bons resultados. A deficiência na competência leitora de muitos, evidenciado pela professora EIXOCHM1PE3, é fruto, dentre outros fatores, de um currículo de resultados, de um ensino aligeirado, apoiado no desenvolvimento de competências e habilidades.

**Núcleo de significação 3: Escola como espaço de integração do indivíduo na vida em sociedade: participação social, convivência saudável com o outro e ensino de conteúdos instrumentais.**

[...] formar cidadãos, formar pessoas que pensem, pessoas que consigam exercer o papel delas na sociedade, mas não só profissionalmente falando, como pessoa também né [...] uma pessoa formada com princípios, com a inteligência para saber lidar com outra também, não somente para o mercado de trabalho, na vida pessoal dela também [...] trazer conhecimento pra vida das crianças né, aquele conhecimento mais técnico... (EIXOCHEM1PE11).

Temos nesse núcleo a presença do par instrução-socialização. A socialização aí é entendida como indispensável para a integração social, internalização dos valores e regras para a vida em sociedade e construção de identidade (LENOIR; TUPIN, 2012). A instrução, por sua vez, direciona-se para a aquisição de conhecimentos organizados em um currículo instrumental.

Se, por um lado, a socialização é essencial ao processo de individuação do sujeito e de aceitação e reconhecimento das demais identidades culturais, a

instrução restrita a conteúdos mínimos torna-se obstáculo para a formação das capacidades mentais e do desenvolvimento da inteligência e do raciocínio.

#### **Núcleo de significação 4: Escola como espaço de formação do cidadão**

A escola pra mim ela tem que ser muito parceira da família, parceira dos professores, [...] tentar fazer com o que o aluno não seja aquele aluno passivo, mas mais ativo né participativo que conheça seus direitos né, que saiba brigar como se diz quando eles tiverem lá na fase de adulto que saiba brigar pelos seus direitos ... (EIXOCHEM1PE9).

A formação do cidadão perpassa pelo processo de socialização, segundo a perspectiva “encantada” de Dubet e Martucelli (1996 *Apud* LENOIR, TUPIN, 2012, p. 20) que valoriza a autonomia e a inserção social. No depoimento, a ênfase é dada na formação do sujeito atuante na sociedade que saiba reconhecer seus direitos e garantir que esses sejam respeitados. Pode-se vislumbrar nesse núcleo uma certa visão de desenvolvimento da consciência crítica como condição para se posicionar na vida social de maneira reflexiva. No entanto, não parece existir clareza, nos depoimentos dos professores, sobre o que, de fato, entendem por cidadania.

A entrevista da professora permitiu-nos depreender, também, que a formação do cidadão está vinculada à aprendizagem de conteúdos e de valores, reconhecendo que as famílias “não têm tempo” de ensinar os filhos.

Novamente aqui surge a vacilação dos professores ou, no caso de alguns, a convicção, em relação aos objetivos clássicos da escola, a instrução e a socialização.

#### **Núcleo de significação 5: Escola como instituição de ensino formal**

As finalidades da escola [...] é estar levando, para o aluno o melhor possível do ensino... (EIXOCHEM1PE2).

A finalidade da escola, segundo esse núcleo, é a aprendizagem de conteúdos que irão promover a formação acadêmica quanto profissional do estudante. “Eu penso que lá na escola é lugar de estar ensinando aqueles conteúdos que o aluno vai precisar ao longo de sua carreira, né, tanto de formação como depois profissionalmente”, defende a professora.

Temos aqui uma visão de escola voltada para o desenvolvimento humano individual: formação que irá capacitá-lo para o trabalho, “uma formação

direcionada”, conforme as palavras da professora. Não cabe aqui nenhuma especulação quanto a um possível caráter intelectualista de formação. Ao contrário, o papel da escola é prover conhecimento ao aluno de forma eficiente com vistas ao futuro profissional desse aluno.

### **Núcleo de significação 6: Escola como lugar de acolhimento humano do aluno e de assistência social**

O objetivo da escola... aí eu colocaria, em primeiro lugar, um acolhimento, né, a vivência é... o bem-estar da comunidade escolar, né, a maneira de tratar os alunos que, muitas das vezes, tudo que tem na escola eles não têm nada daquilo em casa (EixoCHEM1PE19).

Esse núcleo expõe a preocupação das professoras quanto à vulnerabilidade social a que estão submetidos os alunos. Em virtude disso, a escola constitui-se em espaço de acolhimento e de assistência social. Observemos as falas abaixo:

Acolher essas crianças sem diferenças. Acolher sem diferenças, tratar com cuidado, sem comparar umas com as outras, o mesmo tratamento que eu tenho com o filho de João, eu tenho com o do Manoel, entendeu? (EixoCHEM1PE20).

O que eu acho mais importante... trazer esse aluno para a sala de aula, porque tem muitas crianças que não têm possibilidade de estar estudando, e tratat bem as pessoas, porque tem criança que mal come em casa, então, eu acho fundamental a criança ir para a escola sim (EixoCHEM1PE22).

Consideramos bastante preocupante esse posicionamento que, apesar de humanitário e louvável, corrobora para transferir para a escola a função de solucionar problemas sociais. Exemplo fidedigno da denominada “escola transbordante”, expressão acertadamente cunhada por Nóvoa (2009). Por conseguinte, a função precípua da escola fica subsumida à proteção social para os alunos pobres com vistas a atender necessidades específicas de outros setores do Estado: é “o dualismo perverso da escola pública brasileira” (LIBÂNEO, 2012), fortalecendo-se mais e mais.

Entendemos, portanto, com o auxílio de Libâneo (Ibid., p. 23), que objetivos assistenciais fortalecem o reinado da escola do acolhimento social em detrimento da escola do conhecimento. O mesmo autor reitera em seus escritos que as desigualdades sociais geram desigualdades educativas, e desigualdades educativas geram desigualdades sociais.

Se, de um lado, temos os defensores da escola com uma missão social, temos aqueles que defendem a escola como lugar para o acesso à cultura e ao conhecimento, refutando assumir responsabilidades que deveriam ser providas pela família. Os professores acreditam que a finalidade da escola fica enfraquecida, quando eles têm que lidar com questões que extrapolam o pedagógico. Vejamos:

A finalidade da escola é passar conhecimento, passar o saber, é isso que eu penso, porque os pais estão confundindo a escola como se nós tivéssemos que educar os filhos deles, no meu pensamento, não é assim, é passar conhecimento, passar o saber (EixoCHEM1PE7).

[...] porque acha que ali a obrigação de educar o filho é da escola, e ali é só um passatempo, é um período do dia que o menino vai dar sossego para os pais (EixoCHEM1PE3).

[...] os pais é..., a família em si, a sociedade, está invertendo o papel da escola, porque a escola é um lugar de conhecimento formal no qual as pessoas que trabalham, atuam estudaram né, pra poder fazer essa intenção de conhecimento, e não uma educação de berço. [...] Aí se torna mais difícil a escola cumprir a sua finalidade (EixoCHEM1PE1).

Eu acho que a responsabilidade também deve vir da família. Eles entregam a criança na escola e pronto, é uma creche. Vira uma creche (EixoCHEM2PE2).

São posicionamentos preocupantes, uma vez que revelam, primeiramente, a redução do papel da escola pela família. Esse comportamento dos pais acaba por corroborar com a manutenção de uma educação restrita, que nega aos próprios filhos a possibilidade do acesso ao saber. Ao invés de estarem “brigando” para valer o direito à educação como um bem social reconhecido pela lei maior do país, vão à escola desmerecer o professor e imputar-lhe funções transbordantes ao fazer pedagógico.

Segundo, revelam que as camadas empobrecidas da sociedade consideram a escola um lugar de proteção e de guarda dos filhos, secundarizando o papel valioso do conhecimento social e historicamente construído.

## **CATEGORIA B - Visão sobre a escola boa**

### **PROFESSORES DE GOIÂNIA**

**Núcleo de significação 1: Escola boa é aquela comprometida com a educação omnilateral.**

[...] A escola boa é aquela que desenvolve todas as capacidades, potencialidades humanas. Essa pra mim é a escola boa, ideal (EIXOCGEM1PE1).

[...] formar o cidadão [...] não é aquela escola que apenas propicia as condições de aprendizagem de conteúdo, eu acho que a escola boa é a escola que consegue colaborar com a formação do indivíduo enquanto cidadão também, [...] é a escola que forma o cidadão de forma integral (EIXOCGEM1PE6).

Essa é a escola sustentada pela formação científica e cidadã em prol do desenvolvimento humano. É a escola que não está sustentada em números e em ranqueamentos. É a escola do desenvolvimento humano emancipatório.

**Núcleo de significação 2: Escola boa é aquela em que os atores pedagógicos trabalham coletivamente para superar os desafios a fim de dar seguimento ao fazer docente.**

[...] uma escola em que o coletivo de professores, do administrativo né, da direção priorize pelo trabalho democrático, um trabalho coletivo. [...] procurar formas de adquirir tudo que é necessário para melhoria do trabalho na escola (EIXOCGEM2PE1).

A nosso ver, essa é a escola boa, em que todos os atores sociais participam coletivamente das tomadas de decisões com vistas a beneficiar a todos ali presentes. Essa é a escola que refuta decisões arbitrárias e desvinculadas da realidade em que ela está inserida.

**Núcleo de significação 3: Escola boa é o lugar de acolhimento humano do aluno**

Uma escola boa é aquela que recebe os alunos com amor também, porque a escola tem que ter amor, tem que ter comprometimento com o ensino, na formação de cidadão que é importante (EIXOCGEM2PE3).

Bom, uma escola boa é uma escola na qual ela vai favorecer com que o aluno no caso ele tenha é... vontade primeiro de ficar na escola né, que ela tenha uma oportunidade assim de envolver aquele aluno é tornando um ambiente assim... acolhedor, onde as pessoas que estão ali como mentoras é estejam preparadas para lidar, porque quando a gente faz na teoria é uma coisa, eu hoje eu entendo isso, porque ali você vai receber crianças de todo jeito né, crianças com traumas, crianças assim que tem uma família completa e assim esse ambiente tem que ser favorecedor pra que essa criança ou que seja até um adulto mesmo né, seja acolhido e que ele realmente venha a ter conhecimento necessário para a vida dele né também (EIXOCGEM2PE4).

Escola boa é lugar de acolhimento também! Há que cuidar para que não se torne apenas um lugar de acolhimento e de assistência social, preterindo a função pela qual é destinada: formar o aluno de maneira integral: formação científica, cultural, moral, afetiva, estética e física.

#### **Núcleo de significação 4: Escola boa é a escola inclusiva**

Uma boa escola é aquela que respeita o aluno na sua individualidade [...] que atenda a pluralidade e a multiplicidade dos educandos que nós temos. É uma escola que ensina a todos, uma escola que não faz distinção de pessoas, uma escola que não classifica, não exclui e sim aquela que agrega os educandos no processo (EIXOCGEM1PE2).

A escola inclusiva neoliberal objetiva levar os alunos para a escola com vistas ao preparo para o mercado de trabalho e, com isso, reduzir a pobreza e manter a coesão social. Esse tipo de escola é débil, pois oferece o acesso à educação, mas uma educação aligeirada e superficial que aprofunda as desigualdades educativas. Obviamente, é necessário respeitar as individualidades de cada aluno em meio a pluralidade que se manifesta na escola, afinal trata-se de indivíduos concretos provenientes de contextos socioculturais os mais diversos. No entanto, isso não é motivo para se ofertar um currículo instrumental ou pautado por experiências socioculturais.

Escola inclusiva é a que proporciona a todos, sem distinção, o desenvolvimento das capacidades intelectuais, de raciocínio e de pensamento crítico por meio do conhecimento científico e cultural.

#### **Núcleo de significação 5: Escola boa é a que cria motivos para aprender e se humanizar**

Uma escola boa é uma escola que liberta, uma escola que te ensina a ser livre. E como te ensinar a ser livre? Te ensinar. Te fazer desejar o aprendizado. E tudo o que essas crianças querem é aprender. [...] Tudo, tudo para elas é passível de ser aprendido. Nós só precisamos interferir, intermediando esse processo. Transformando nossas aulas em algo que possibilite que eles reconeçam a liberdade do aprendizado. Mas quando a gente fala de liberdade, a gente não fala dessa liberdade sem disciplina, né. Na verdade, ser livre é ter responsabilidade. E essa responsabilidade que é ensinada na escola. [...] Para praticar aquilo que me torna sujeito, aquilo que me torna homem (EIXOCGEM1PE4).

Escola boa é a escola que humaniza por meio do conhecimento. Não é à toa que Young (2007) o denominou de poderoso. É esse conhecimento que faz

o aluno ser livre, ir “além de suas circunstâncias locais e particulares” (Ibid., p.1297).

**Núcleo de significação 6: Escola boa é aquela que prepara para o mercado de trabalho e para a realização dos projetos de vida.**

[...] é aquela que prepara para a vida né [...] a vida que eu falo não é só mercado de trabalho, vida é relacionamento com o outro, mercado de trabalho também porque nós estamos em um mundo que precisamos estar preparados para trabalhar e também com conhecimento em que a pessoa vai desenvolver aquilo que ela quer, aquilo que ela tem afinidade, aquilo que ela gosta e que ela vai fazer [...] Então eu vejo que é isso tem que ter essa vida que eu falo, é relacionamento com o outro, mercado de trabalho sim e também a questão dos objetivos da pessoa enquanto ser humano, os sonhos delas enquanto ser humano, seja profissional ou não...(EIXOCGEM2PE5).

A escola boa aqui apresentada é a escola neoliberal que está voltada para a preparação para o mercado de trabalho, para a realização dos projetos de vida e do empreendedorismo. É a escola do desenvolvimento humano individual sob a ótica neoliberal.

**Núcleo de significação 7: Escola boa é a escola do acolhimento social e do conhecimento instrumental**

Bom, uma escola boa é uma escola na qual ela vai favorecer com que o aluno no caso ele tenha é... vontade primeiro de ficar na escola né, que ela tenha uma oportunidade assim de envolver aquele aluno é tornando um ambiente assim... acolhedor, onde as pessoas que estão ali como mentoras é estejam preparadas para lidar, porque quando a gente faz na teoria é uma coisa, eu hoje eu entendo isso, porque ali você vai receber crianças de todo jeito né, crianças com traumas, crianças assim que tem uma família completa e assim esse ambiente tem que ser favorecedor pra que essa criança ou que seja até um adulto mesmo né, seja acolhido e que ele realmente venha a ter conhecimento necessário para a vida dele né também (EIXOCGEM2PE4).

Temos nesse núcleo duas FEE que são caras ao modelo neoliberal de educação: escola voltada para o conhecimento instrumental e utilitarista para o acolhimento social.

**PROFESSORES DE HIDROLÂNDIA**

**Núcleo de significação 1: Escola boa é aquela que é comprometida com o ensino**

É aquela escola que leva a sério de verdade o trabalho com os alunos, que ensina de verdade [...] é aquela que tem uma seriedade, mesmo, com o ensino, compromisso sério com o ensino e com os alunos (EixoCHEM1PE2).

A escola boa é aquela em que se ensina. Mas será a escola que também se aprende? Que tipo de ensino oferta essa escola? Que tipo de conhecimento prioriza? Que tipo de formação? Tanto a escola sob preceitos neoliberais quanto as que se guia por um viés progressista ensinam.

**Núcleo de significação 2: Escola boa é a que tem estrutura física adequada, materiais e recursos disponíveis e suficientes aos alunos, e professores responsáveis e competentes.**

A escola boa pra mim... é onde você vai encontrar tudo, [...] tem criança que não tem acesso à internet, tem criança que não tem um livro em casa pra ler, então assim, a escola dos meus sonhos é quando essa criança, se ela entrar lá, vai ter de tudo, até mesmo pra uma alimentação adequada) [...] de repente a criança entra na escola ela vai ter um lugar pra estudar, um lugar pra estar lendo os seus livros e ter professores competentes, responsáveis... acredito que seja isso, também (EIXOCHEM1PE22).

Esse tipo de escola boa revela a carência das escolas públicas brasileiras quanto à estrutura física, materiais e recursos. O sucateamento a que estão submetidas é necessário para validar o discurso de que o Estado fracassou no gerenciamento da educação pública e consolidar a privatização e mercadorização da educação brasileira.

Quanto à presença de professores competentes e responsáveis, sentimos ressoar o discurso neoliberal de culpabilização do professor. Discutiremos sobre essa e outras questões voltadas à responsabilização docente no capítulo V.

**Núcleo 3: Escola boa é aquela cobra da família maior participação e envolvimento na vida escolar dos filhos**

Seria uma escola que cobre mais dos alunos e da família, pra te falar a verdade. Eu acho que seria uma escola que “processe” a família para estar mais responsável, mais presente (EixoCHEM1PE3).

A participação da família na escola foi uma das questões reiteradas nas falas dos professores. A ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos é considerada um entrave para o fazer pedagógico. À escola foi delegada a formação primeira, aquela que deve vir de casa, segundo os

professores. Em função dessa lacuna formativa familiar, a escola acaba assumindo uma função que extrapola as questões pedagógicas.

#### **Núcleo 4: Escola boa é aquela em que a comunidade participa ativamente do dia a dia da escola**

A escola boa seria aquela escola fiscalizada pela comunidade [...] ou por um grupo de pessoas da comunidade, ou ex-professores, ou pessoas aposentadas, que tem esse interesse de estar ali dentro da escola acompanhando pra onde que vai a verba, como que é a merenda, como que é dividido o tempo de aula dessas crianças, como que é o transporte dessas crianças, como que é a sala de aula [...] os materiais necessários, a internet que não pega... (EixoCHEM1PE6).

Esse depoimento de escola boa é uma denúncia. Evidencia a verba que não chega devidamente à escola, a falta de materiais, a estrutura física inadequada, o descaso do poder público em fazer valer o direito à educação de qualidade, como também a passividade da comunidade escolar em exigir que a lei se cumpra. Evidencia também a necessidade da formação do cidadão crítico e ativo. Sem esse tipo de formação, discursos voltados para denegrir a escola pública continuarão prevalecendo e, conseqüentemente, fortalecendo interesses privatistas na educação.

#### **Núcleo 5: Escola boa é a que ensina e prepara para viver em sociedade**

Escola boa pra mim é aquela escola que é capaz de ensinar o aluno, de preparar ele pra vida preparar ele pro mundo lá fora pra a sociedade (EIXOCHME1PE9).

São questões importantes trazidas por essa concepção de escola boa. Já questionei anteriormente quanto ao ensino. Que tipo de ensino? A partir de qual tipo de currículo? Preparar para a vida em sociedade também suscita questionamentos: para qual tipo de sociedade? Qual tipo de preparação seria essa: para o exercício pleno e consciente da cidadania ou para ajustamento à sociedade?

#### **Núcleo 6: Escola boa é a escola do acolhimento**

Uma escola boa, primeiramente, o aluno tem que se sentir à vontade enquanto ser único, diverso do outro, pra esclarecer suas dúvidas, perguntar, ver no professor uma pessoa que ele possa confiar, alguém que vai ajudá-lo a resolver alguma situação da vida, inclusive, né, através do próprio conhecimento ali assimilado (EIXOCHEM1PE1).

Este tipo de escola esmaece sua função social, dando ênfase para a escola do acolhimento social e afetivo dos alunos, deslocando a centralidade da formação humana por meio dos conhecimentos científicos e culturais.

## **CATEGORIA C – Currículo**

Esta categoria não foi explicitamente contemplada nos questionários e nas entrevistas, contudo, devido à riqueza e multiplicidade dos dados, levaram-nos a identificar as seguintes percepções de currículo:

### **PROFESSORES DE GOIÂNIA**

#### **Núcleo de significação 1: Currículo instrumental**

Eu acho que precisa ser desenvolvido projetos em áreas diferentes que o aluno possa escolher aquilo que ele gosta de fazer, aquilo que ele tem interesse de aprender, né. Porque sim a gente já tem a questão hoje de habilidades que precisam ser alcançadas, essas habilidades a gente já sabe qual conteúdo deve ser trabalhado, mas eu acho que essa questão daqueles conteúdos que já estão especificados acho que a escola tem que ter, tem que ir além, ela tem que proporcionar ao aluno experiências, experiência na área das artes, experiências em vários âmbitos para que o aluno possa desenvolver de maneira integral (EixoCGEM2PE5).

A fala da professora evidencia a presença de um **currículo instrumental**, baseado na pedagogia dos resultados. O currículo instrumental visa atender interesses economicistas, em que são contemplados competências e habilidades mensuráveis em testes e avaliações externas.

#### **Núcleo de significação 2: Currículo de formação cultural e científica**

[...]a escola é o espaço de se ensinar tudo o que é necessário, eu não acho que isso ou aquilo não é papel da escola, eu acho que tudo pode ser discutido e aprendido também na escola é claro que não deve atribuir a escola, apenas a escola esta função né, existem outros espaços que podem ensinar também, só que eu não acho que a escola tem que ser lugar de restrição para nenhum tipo de ensinamento, acho que lá pode-se ensinar de tudo, tudo que é necessário para que o indivíduo tenha a sua formação plena, inclusive se for discutir política, religião que em geral é um desconforto né, a escola não pode falar sobre isso não, não pode não, ela deve (EixoCGEM1PE6).

Temos aqui um currículo pautado pelos saberes produzidos historicamente. Não percebemos, porém, uma articulação com as práticas

socioculturais. A centralidade desse currículo reside no conhecimento que ultrapassa os saberes escolares.

## **PROFESSORES DE HIDROLÂNDIA**

### **Núcleo de significação 1: Currículo instrumental e de socialização**

[...] a pessoa precisa ser crítica, fazer suas próprias escolhas, né. Também se inserir no mundo do trabalho, porque é utopia você dizer que tem que preparar a pessoa somente para os valores humanos, porque nós vivemos num sistema capitalista, né. Se estamos inseridos dessa forma, então tem que ter uma preparação do conhecimento formal aliado aos valores (EixoCHEM1PE1).

O currículo presente nessa fala está ligado à preparação para o mundo do trabalho e socialização.

### **Núcleo de significação 2: Currículo por disciplinas**

[...]ela tem que ensinar que são as matérias mesmo, que é o conhecimento do mundo, que é o que acontece lá fora, como as coisas acontece na sociedade também, são essas explicações pra que a criança entenda o que a sociedade que ela tá, como que funciona, e obviamente né, as matérias né. Ela não vai compreender uma sociedade sem ela compreender a história, sem ela compreender a geografia, sem ela saber a matemática e o português, é pra isso que serve a escola, acredito que seja mais impressionado nas matérias mesmo mais especificamente falando (EixoCHEM1PE11).

Temos nesse núcleo a representação de um currículo formado pelos diferentes saberes escolares, ou seja, dos conteúdos advindos das áreas de conhecimento.

### **Núcleo de significação 3: Currículo intercultural**

[...] elaborar projetos que levassem os alunos a conhecer mais a região deles ou a comunidade deles, elaborar algum projeto que o aluno possa trabalhar de alguma forma pra ajudar a comunidade onde ele vive, porque a gente sabe que tem muitos alunos carentes, tem muitos alunos que passam dificuldades em casa e tem muitos alunos que não. Então seria interessante apresentar pra esses alunos as diferenças que existem na comunidade deles e assim, elaborar um projeto pra que eles fizessem, não sei, talvez, ou uma ordem comunitária ou conhecesse mais a região ou conhecesse mais as pessoas, acredito que as formas de projetos seriam bem interessantes para mudar a realidade deles (EixoCHEM1PE11).

Nessa fala, identificamos a defesa de um currículo organizado por atividades sociais cotidianas dos alunos, focalizando nos conhecimentos da comunidade em que vivem.

### **3. Um balanço preliminar das aproximações entre as orientações curriculares oficiais e as concepções de finalidades da escola dos professores**

Num balanço preliminar a partir deste capítulo, somos levados a concluir que as concepções de finalidades e de escola boa formuladas pelos professores mostram uma certa dispersão. Elas são expressas em várias direções e representam, possivelmente, uma mescla de influências. Acreditamos que, em primeiro lugar, esteja a influência da legislação educacional e das orientações curriculares do sistema educacional federal, estadual e municipal. Em seguida, vêm as influências da formação inicial. Depois, a atuação dos órgãos de supervisão educacional da Secretaria de Educação e as atividades de formação continuada conduzidas pela Secretaria. Considere-se junto a essas influências, as visões de senso comum que perpassam a história da educação brasileira, principalmente em relação à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em parte, também, a influência nessas concepções decorre dos dissensos no que tange as FEE e nos critérios de qualidade de ensino que atravessam a pesquisa acadêmica no campo da educação. Tais dissensos têm contribuído para a pulverização do sentido fulcral da escola, qual seja, espaço para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e estético dos alunos em articulação com as práticas socioculturais das quais participam (LIBÂNEO, 2016a, 2016b).

Em relação ao influxo da legislação educacional, ela é, em boa parte, originada nos documentos dos organismos internacionais. Conforme analisamos nos capítulos anteriores, esses documentos “oficiosos” reproduzem, indubitavelmente, a lógica neoliberal, conforme atesta ampla bibliografia internacional e nacional. As orientações para os sistemas educacionais contidas nesses documentos foram sendo inseridas nas políticas públicas nacionais, desde ao menos 1990, como é o caso hoje da BNCC e alcançando as legislações locais, como é o caso do estado de Goiás como, de resto, todos os estados brasileiros. A BNCC, conforme nossas discussões, encampou o discurso neoliberal da pedagogia das competências dentro da Educação de resultados, do currículo utilitário e instrumental, e da centralidade da avaliação em escala. Essas orientações entraram por uma porta da escola e fez sair por

outra a formação humana plena pautada por conhecimentos científicos e culturais saíram pela porta lateral. A DC-GO nada mais é que a BNCC complementada com uma suposta exaltação da nossa goianidade, reiterando as mesmas orientações “do alto”. Em um movimento *top down*, as prescrições alcançam o país, os estados e se instalam em nossas salas de aula e no fazer do professor. Alguns resistem a elas, outros reproduzem-nas, conforme constatação de pesquisa realizada em escolas goianas para aferir o grau de penetração da proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação nas escolas e no trabalho dos professores (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Em relação aos dissensos no campo da educação acerca das finalidades educativas, a nosso ver, seria sensato por parte dos educadores brasileiros atenderem à recomendação de Lenoir (2016, p. 16):

Não será senão através do diálogo entre todos os membros das sociedades que as finalidades educativas escolares devem ser estabelecidas, pois trata-se de uma ferramenta poderosa de planejamento da ação educativa escolar.

Desse modo, não pudemos perceber uma convergência de concepções, pelo menos em termos de um entendimento básico que possam promover mudanças substanciais na escola e na sala de aula. Essa pluralidade de FEE, de escola boa e de currículo remete à necessidade de se refletir sobre os processos formativos docentes. É importante que fique claro que a questão não é a pluralidade de concepções identificadas nos depoimentos dos professores, ao contrário, o que nos chama a atenção é a necessidade de os professores reverem seu papel como formadores de futuros cidadãos (passivos, críticos, atuantes, individualistas?). Tudo dependerá das FEE que assumirem em seu trabalho pedagógico.

Como agentes mediadores da aprendizagem, são eles que traduzem as FEE para a sala de aula, por meio de uma orientação curricular, ou seja, materializam as FEE através de suas práticas didático-pedagógicas.

Como bem salientou Libâneo (2016b), o dissenso em relação às FEE está relacionado com o dissenso quanto ao entendimento que se tem sobre as funções sociais das escolas, aos critérios de qualidade da educação, ao processo formativo do aluno, bem como à natureza do trabalho docente e às características do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, pensar nas FEE

é uma importante ação política, pois dela decorre um entendimento sobre funções sociais e pedagógicas, portanto, rebate na reflexão sobre o papel do professor e de sua identidade em um sistema escolar que hoje lhe tira sua autonomia e, pior, o culpabiliza, precariza sua formação e o torna um mero executor de tarefas.

## CAPÍTULO V

### O IMPACTO DA VISÃO NEOLIBERAL NA VISÃO DE ESCOLA E DE ENSINO DE PROFESSORES E NO FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos circuitos da história, acredito que cabe a nós, educadores e educadoras, o exercício da crítica com rigor científico; e da resistência, construindo alternativas que possam se contrapor aos interesses dessas redes privadas de governança. Precisamos construir nossas próprias redes, aprofundando o diálogo entre as universidades e redes públicas de ensino, formulando propostas contra hegemônicas que possam fortalecer o sentido público-estatal da educação e suas finalidades sociais (PEREIRA, 2019).

Este capítulo reflete questões acerca do impacto das concepções dos professores acerca das finalidades educativas da escola no funcionamento da escola, no processo de ensino-aprendizagem e na autonomia profissional dos professores, tendo em vista que as reformas educacionais neoliberais promovem o “desfiguramento” do sentido da escola e de formação humana, bem como negligenciam a Pedagogia e a Didática, atravancando o trabalho docente compromissado e criativo.

#### **1. A tensão docente entre concepções das finalidades da educação e as prescrições verticalizadas externas**

Abrimos este tópico com o desabafo de uma professora que faz doer a alma e nos leva a refletir sobre a dilapidação do fazer docente, da descaracterização de sua autonomia, da fragilidade crescente de sua formação, do escancaramento de que a escola pode sobreviver sem eles.

Eu vejo assim, eles (os governos e os políticos) tratam com muito desprezo nossos professores. [...] Dá a impressão, às vezes, que eles têm raiva da gente, né? É, esses governantes! É o que às vezes eu falo, parece que eles têm raiva da gente, porque eles tratam a gente com muito desprezo. É o que eu vejo mesmo por parte dos governantes. Às vezes, eu até comento que eles pensam que não deveriam haver os professores (EixoCHEM1PE2).

Libâneo (2003) aponta que “a escola continua sendo insubstituível, quem não usufruir dela não tem acesso às condições intelectuais e políticas de avaliação crítica da informação, de produção do conhecimento, de participação

nos processos decisórios da sociedade”. Complementamos tal defesa, reconhecendo que os professores continuam sendo insubstituíveis também.

A Pedagogia das Competências, presente nos documentos oficiais das políticas educacionais brasileiras influenciados pelas orientações curriculares dos documentos dos organismos internacionais, acaba por indicar que os professores não são imprescindíveis na escola e na sala de aula, uma vez que basta subordinarem-se ao que exige o currículo nacional. Essa Pedagogia esmaece os elementos didáticos e pedagógicos, fortalecendo um currículo prescritivo quanto ao que ensinar, como ensinar e como avaliar. Ao professor cabe ‘seguir a cartilha’, desfazendo-se das verdadeiras atribuições dos professores. “A aprendizagem está no coração da escola [...] E quem mobiliza as condições para chegar à aprendizagem é o trabalho dos professores”, enfatiza Libâneo (2019 *Apud* CALLAS, 2020).

As FEE estão presentes em todas as etapas do sistema educacional, uma vez que as políticas públicas, a organização dos currículos e a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas são constituídas a partir delas. Igualmente, as FEE deveriam estar presentes na formação dos professores, já que são eles a traduzi-las no processo ensino e aprendizagem.

As FEE contempladas nos documentos analisados, nesta pesquisa, não se dirigem para o conhecimento científico e cultural, ao contrário, seguem atreladas à lógica do capital, à preparação para as demandas do mercado de trabalho e ao currículo baseado em resultados. Esse tipo de currículo fragiliza o trabalho pedagógico, desvalorizando-o, como também, esvaziando os processos formativos na escola.

Esses e demais documentos produzidos pelos organismos internacionais trouxeram mudanças significativas para as funções da escola, o que levou Nóvoa (2009) a reconhecer o “transbordamento de objetivos da escola”. No entanto, temos acompanhado, nos últimos anos, um “desfiguramento” do papel do professor ou, para acompanhar Nóvoa, um “transbordamento” do trabalho docente. Libâneo (2012, p. 20) definiu esse ‘novo’ perfil de professor como um professor tarefeiro. E, mergulhando nos dados da pesquisa, afirmamos que são múltiplas as tarefas exigidas a esse professor:

[...] Porque são tantas demandas que a gente recebe na escola pra poder estar desenvolvendo com os alunos, né. Nós sabemos que nós

temos que fazer, desenvolver vários papéis com os nossos alunos, né. Aí acaba ficando alguma coisa a desejar, quando a gente tem que fazer tantos papéis na escola. Temos que fazer o papel de pai, de mãe, de professor, de psicólogo, né, de médica, de muitas outras coisas. Então, muitas vezes, acaba ficando a desejar, eu penso (EixoCHM1PE2).

O depoimento acima vai ao encontro do que Lockmann e Traversini (2017) denominaram de caráter expansionista da escola, em que questões sociais, pessoais, biológicas e psicológicas são tomadas como funções essenciais da escola. As autoras não intentam com esse posicionamento refutar o tratamento dessas questões na escola. Ao contrário, o que elas defendem é que essas tarefas não devem secundarizar a função primordial da escola: promover o acesso ao conhecimento.

Vale ressaltar as condições precárias de formação, de ensino e de trabalho a que esse 'novo' professor é submetido, assim como as longas jornadas de trabalho. As FEE veiculadas nesses documentos contribuem para precarizar ainda mais a formação e o trabalho dos professores ao enfatizarem, no currículo, o desenvolvimento de competências e habilidades em prejuízo do conhecimento cultural e científico. Entendemos que tal fato corrobora para a desvalorização do trabalho docente, da Didática e da Pedagogia, uma vez que a escola tem desfigurado seu verdadeiro papel, ou seja, “ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento”. (LIBÂNEO, 2016c, p. 49).

Uma das constatações advindas da pesquisa relacionada às FEE foi a predominância das propostas de um currículo instrumental ou de resultados nos documentos oficiais brasileiros. Tanto a BNCC e o DC-GO estão eivados de orientações neoliberais que chegam às escolas, sendo assumidas nos currículos, nos PPP e pelos professores.

Há que se reconhecer, no entanto, que há posicionamentos resistentes que recusam uma formação restrita à preparação para o trabalho e voltada para os resultados. Alguns professores revelam a existência de orientações verticalizadas que chegam até eles e que comprometem o seu trabalho. Vejamos o que dizem duas professoras a respeito das orientações dadas pela Secretaria:

Você sabe que, se eu disser que não está cumprindo é um tiro no meu pé? Porque eu estou dentro da escola. Eu acho que no formato que ela está hoje, eu acho que não, porque primeiro vem tudo prescrito para

gente dentro da escola. Vem tudo prescrito, datado, prazo para tudo, para entregar, eu vejo assim... [...] a escola não está conseguindo por conta muito dessas prescrições do sistema, a gente está imersa dentro de um sistema que não valoriza o desenvolvimento do ser humano (EixoCGM1PE1 – grifo nosso).

Porque a gente ensina o que o sistema impõe pra gente fazer, da forma que eles querem. Muitas vezes, a gente não concorda (EixoCHEM1PE20).

As falas acima evidenciam a falta de participação dos professores nas decisões que impactam seu trabalho e as atividades em sala de aula, sendo mais significativo ainda o reconhecimento de que o sistema educacional “não valoriza o desenvolvimento do ser humano”, posicionamento também defendido por outra professora:

É todo um sistema, a escola está toda dentro de um sistema, é super vigiada, é super cobrada, mas as cobranças que vêm não estão tendo em vista o desenvolvimento humano (EixoCGM1PE1).

Os estudos de Evangelista e Seki (2017, p.12) já apontavam para a restrição da capacidade de pensamento crítico do professor como parte do projeto neoliberal na educação, enquanto Soares (2006, Apus TRICHES, 2017, P. 246) denunciou que as investidas de fragilização da formação do professor e a consequente fragilização da formação discente.

As prescrições da Secretaria levam-nos a uma segunda constatação: a perda de autonomia do professor, visto apenas como um executor de tarefas que, importante registrar, não foram decididas por ele, e do comprometimento da formação humana. Há uma gritante desconsideração do professor quanto às decisões educativas, das quais ele deveria fazer parte (LIBÂNEO, 2018).

Os professores, contudo, não consideram a redução da autonomia como salutar para o trabalho docente, ao contrário, consideram que poderiam contribuir para a melhoria das condições do ensino, caso fizessem parte dos processos decisórios educativos:

Nós não temos autonomia dentro da escola, é isso, para mim se tivesse autonomia nós seríamos autossuficientes para melhorar a escola a cada dia, mas sem autonomia a gente não chega a lugar nenhum (EixoCGM1PE5).

Esses achados da pesquisa são importantes para esclarecer que, apesar das inúmeras tentativas políticas e ideológicas de esmaecer a figura do professor, identificamos uma postura crítica, porém, impelida à subserviência.

Evangelista e Triches (2009, p. 9) defendem haver um consenso entre as agências internacionais de que o professor bem preparado pode representar um obstáculo ao projeto neoliberal para a educação, o que explicaria o ataque à formação sólida e à autonomia docente. Acreditamos que a necessidade do emprego - a maioria dos participantes dessa pesquisa trabalha 40 horas ou mais, sendo o principal responsável pelo sustento da casa – e a carência de uma sólida formação imobilizam ações de luta e de resistência.

Mesmo cumprindo ao que é exigido, o sentimento da falta de autonomia é frustrante e acaba por desmotivar o professor, a ponto de desejar trocar de profissão. Metade dos professores de Hidrolândia afirmou, nos questionários, que desistiriam do trabalho docente, caso tivessem outras oportunidades de trabalho.

[...] eu vejo que a escola enquanto instituição tem que preparar para a vida, tem que preparar para você ter um senso crítico, para você não aceitar tudo da forma que vem. Essa mesma escola não faz isso, essa mesma escola recebe e vê que é errado, e continua fazendo porque tem que ser feito, porque foi determinado pela Secretaria, foi determinado por tal órgão, porque falaram que tem que ser assim. Isso frustra (EixoCEM2PE5).

O depoimento acima escancara as contradições que envolvem o trabalho docente, revelando a dissonância entre as percepções do professor quanto às FEE e aos objetivos da escola, e o que de fato ele realiza 'no chão da sala de aula'. Desse embate profissional e pessoal decorre a frustração, colocando em xeque sua identidade profissional. A pesquisa de Santos (2016) revelou a existência de “uma crise de sentido no papel do professor”, lançando luz para o fato de que 25% dos licenciados em Ciências não têm interesse em se tornarem professores.

Trata-se de uma questão preocupante em um país em que a profissão docente é desvalorizada e malvista pela sociedade. Lélis (2017) percebe a mudança na imagem pública dos professores em comparação a décadas atrás. Segundo ela,

[...] ao lado da representação social de pessoas pouco competentes ou pouco qualificadas para o exercício da sua profissão, o imaginário social atual ainda está fundado na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional (LÉLIS, 2017, p. 59).

A crise na identidade profissional do professor perpassa pelo reconhecimento da falta de autonomia e de seu forçoso emudecimento nas questões educacionais que envolvem a vida da escola. O depoimento abaixo corrobora com os que já apresentamos acima:

Outra coisa que é uma dificuldade pro professor seria a burocracia, essa questão de projetos... Ah porque agora é pra fazer isso, ah! Agora é pra fazer aquilo... e acaba que o principal o professor não faz. Então, é assim, teria que ter mais autonomia, mais fala no dia que for fazer o PPP. Há outro ponto que a escola não faz aqui em Hidrolândia, seria participar todos os professores, os funcionários de um PPP, isso não é feito. Então é assim, acaba que o professor não tem voz, que o que está ali, o que é feito é decidido por uma minoria (EixoCHEM1PE3).

A fala acima carrega uma série de informações que nos leva a entender como as orientações de viés neoliberal adentram os muros da escola, roubando “o presente de nossas crianças”<sup>39</sup>: ou seja, as prescrições dos organismos internacionais são incorporadas aos documentos nacionais, os quais são apropriados pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal, de onde partem as decisões prescritivas para as escolas e as salas de aula, das quais os professores são apartados. Justamente os professores, os responsáveis por implementar as FEE em seu trabalho, deveriam ser os primeiros a contribuir para as tomadas de decisões que envolvem o ensinar e o aprender. No entanto, são silenciados e reduzidos a meros executores daquilo que decidirem por eles. Libâneo (2018) sustenta que os pressupostos neoliberais incidem nas políticas educacionais precarizando o trabalho docente e retirando sua autonomia e pensamento crítico.

Outro ponto importante contemplado na fala da professora diz respeito aos modismos pedagógicos que inviabilizam a função primordial da escola. Somente quem está em ‘chão de sala de aula’, como nós, sabemos o quanto os excessos de atividades e projetos, criados mais para chamar a atenção da mídia, das famílias e da sociedade do que frutos de uma necessidade pedagógica nascida na sala de aula, sobrecarregam o professor e inviabilizam a realização de atividades mais significativas e necessárias aos alunos.

---

<sup>39</sup> Expressão utilizada pela professora Maria Abádia da Silva na qualificação da pesquisadora no dia 28 de junho de 2022.

Apresentamos outro depoimento que se, por um lado, revela as imposições da Secretaria na vida da escolar, por outro demonstra as inquietações dos atores escolares perante essas imposições, bem como, o reconhecimento da importância do trabalho coletivo:

[...] nós que estávamos passando por muitas mudanças, às vezes, mais políticas, às vezes muitas alterações, muitas propostas de mudança que, às vezes, vem de cima para baixo na escola, às vezes retirando o que estava dando certo, só porque queriam novidades. Isso é o que está deixando a escola numa situação confusa, nervosa, um desgaste muito grande, né, pra equipe pedagógica, os gestores, coordenadores. Eu considero isso, sim, que traz prejuízo porque o trabalho coletivo tem um desejo muito grande de dar certo e cada um fazer a sua parte (EixoCGME2PE1).

Nessa escola da qual a professora faz parte, a equipe não só reconhece a necessidade do trabalho de todos, inclusive o envolvimento das famílias, com vistas a assumir as rédeas do trabalho docente, recuperando a autonomia perdida e decidindo, coletivamente, as melhores propostas a serem implementadas naquela instituição de ensino.

[...] mesmo diante de imposições que passamos e sofremos, que a escola, a autonomia da escola é baixíssima. Então eu participo de um grupo, assim, que eu considero exemplar, porque eles conseguem colocar não só aquilo que são os ideais da gente que optou em ser um educador. Então, é uma luta constante pra que o coletivo seja valorizado, para que todas as decisões possam partir daquilo que o grupo pensou, que o grupo colaborou em analisar e verificar o que de melhor para o projeto político pedagógico da escola, né (EixoCGEM2PE1).

A professora ainda complementa sua fala, denunciando que a falta de autonomia por que passam os professores provoca desconforto na equipe, forçada a negar suas concepções de educação para cumprir as exigências a eles impostas:

Aquele temor toma conta da equipe, da equipe pedagógica, da equipe diretiva, dos gestores e, assim, aquilo que estudamos, aquilo que nós sabemos como educadores, as prioridades para avanço da educação, você ser levado a deixar de lado, entendeu? Como a maior autonomia na escola, isso tá prejudicando demais, demais (EixoCGME2PE1).

O mais significativo ainda é identificar a percepção dos professores de que essas prescrições estão muito distantes da realidade das escolas.

[...] para quem ouve só a mídia, é uma ideia maravilhosa, mas, na prática ali, na hora que você conhece a BNCC, aí volta aqui para Goiás,

o DC-GO, então você vê que as coisas não são bem assim (EixoCHEM1PE3).

O depoimento, a seguir, revela o entendimento da mercadorização da escola e do ensino, e da necessidade de caminhos outros que levem à formação humana:

A gestão atual acredita que a educação é mercado, então isso complica bastante. Então a gente depende muito de políticas inovadoras, projetos novos, visões que queiram realmente fazer que a educação atue como deve atuar, na estruturação e na formação de sujeitos (EixoCGME1PE4).

Somadas às forças neoliberais que precarizam o trabalho do professor, há ainda a debilidade dos processos formativos, condicionada por essas forças, que fragiliza ainda mais sua identidade profissional:

Quando eu entrei na rede municipal, eu disse o seguinte: Eu fui preparado para a escola pública. Era um grande desafio, eu nunca tinha entrado numa sala de aula. E a Prefeitura não foi nem um pouco generosa comigo. Ela me lançou na sala de aula. Ela não me preparou nem me deu cursos. Ela simplesmente me colocou numa sala de aula com aquilo que eu tinha, né. Eu tinha uma carga teórica? Sim, mas tinha pouca prática. Os estágios que eu fiz, remunerados, não foram suficientes para que eu desenvolvesse aspectos que pudessem escolher e desenvolver um trabalho pedagógico na altura dos que as crianças precisavam (EixoCGEM1PE4).

Embora a professora afirme que tenha tido uma formação teórica consistente, sabemos que essa não é a realidade dos professores formados nas universidades e faculdades brasileiras (Cf. TRICHES, 2017). Segundo denúncia de Rosa; Santos (2016, p. 83), “a teoria é ideologicamente colocada em segundo plano nos processos formativos, a saber: a teoria é ideologicamente colocada em segundo plano nos processos formativos; prioriza-se um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de competências e habilidades práticas”.

## **2. Rumo à escola de que necessitamos**

Os dados de nossa pesquisa, embora não possam ser generalizados em grande extensão, trouxeram constatações significativas para a compreensão do cenário educacional brasileiro. Primeiramente, mostraram que os docentes, embora pareçam resignados ou passivos, não ignoram os efeitos nefastos das políticas neoliberais no campo educacional. Pudemos perceber um movimento

de resistência, embora ainda tímido, ele existe. Já nos anima, pois os professores revelam que seguem pensantes e críticos, apesar das investidas neoliberais de torná-los meros reprodutores de imposições externas, desconectadas das dinâmicas das práticas escolares.

Em segundo lugar, a separação das atividades de concepção e execução incomoda e inquieta os professores. O cumprimento das orientações verticalizadas e externas à dinamicidade da escola e da sala de aula pode ser uma das explicações para a deterioração da escola pública e da identidade profissional docente no Brasil.

Em terceiro lugar, o predomínio do currículo neoliberal, norteado por finalidades educativas de cunho economicista e pragmático, compromete o trabalho pedagógico e o funcionamento da escola e a construção da identidade profissional do professor. Libâneo (2016, 2019) nos estimula a refletir sobre a centralidade das FEE no sistema escolar brasileiro e o papel precípuo do professor como viabilizador dessas finalidades na escola.

Essa discussão torna-se assim relevante tanto para identificar as orientações políticas/valorativas explícitas ou implícitas para os sistemas escolares e os currículos, como para ajudar os professores a tomarem consciência de sua repercussão nas práticas escolares e no seu trabalho (LIBÂNEO, 2019, p.2).

Tal posicionamento revela a necessidade de uma reformulação dos processos formativos docentes, que façam as devidas reflexões e rediscussões voltadas para as FEE, uma vez que elas “norteiam todas as demais decisões” concernentes ao fazer pedagógico (LIBÂNEO, 2016b, p. 444). Portanto, urge que gestores educacionais, pesquisadores do campo educacional, formadores de professores e os próprios professores se unam em torno de uma pauta comum de finalidades educativas, uma vez que delas decorrem objetivos de formação dos docentes.

O entendimento das FEE, em direção diferente às orientações atualmente hegemônicas, torna-se imprescindível justamente por se constituírem como norteadoras da ação educativa. E são os professores os responsáveis por materializarem-nas em suas práticas pedagógicas e didáticas no contexto da sala de aula.

À medida que professores internalizam uma visão acerca do “para que servem as escolas” e se reconheçam nessa visão, é possível que a profissão de

docência volte a ser uma atividade atrativa, interessante, valorizada e respeitada, cuja finalidade é a mais rica de todas as atividades profissionais existentes: a formação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a partir das contribuições de Vygotsky e de seus seguidores, [...] o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura. Nessa condição, a escola **é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos** (LIBÂNEO, 2012, p. 26 – Grifos nossos).

A presente pesquisa foi desenvolvida como um recorte de uma investigação mais ampla intitulada “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI - Um Estudo no estado de Goiás”, financiada pelo CNPq, levada a efeito no Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás. Teve como principal objetivo analisar a ressonância de indicações de documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Documento Curricular para Goiás) e documentos oficiais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE), Banco Mundial – BM, e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO), nas concepções de finalidades educativas para a escola por parte de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os capítulos deste estudo buscaram contemplar objetivos específicos levados a efeito ao longo da escrita desta tese, entre eles: a) Analisar documentos dos organismos internacionais de documentos oficiais tendo em vista captar neles as finalidades educativas escolares; b) Apreender concepções acerca de finalidades educativas da escola por parte de professores; c) Cotejar as concepções dos professores com as finalidades educativas inscritas nos mencionados documentos; d) Realizar uma análise crítica das possíveis consequências oriundas das diferentes concepções de finalidades educativas no processo formativo dos alunos do Ensino Fundamental, retomando a discussão e as formas de resistência ativa em favor de uma educação pública emancipatória.

Não percebemos um entendimento claro do que sejam as FEE, como também um consenso na percepção dos professores acerca dessas finalidades.

Assim, a ausência de concepções claras e convergentes acerca desse tema inviabilizam a realização de mudanças substanciais tão necessárias nas escolas brasileiras no que tange à formação humana.

Constatou-se a influência irrefutável dos preceitos neoliberais na constituição das concepções de FEE na BNCC e no DC-GO que, por sua vez, atinge a escola e o fazer docente. Assim como anteriormente defendido por Libâneo (2016), segundo o qual as políticas educacionais brasileiras estão impregnadas das orientações dos organismos internacionais, a presente pesquisa corrobora a defesa desse autor, lançando luz ao fato de que tanto a BNCC como o DC-GO consolidam nacional e localmente o que se arquitetou internacionalmente pelos organismos internacionais no que se refere às concepções de FEE, currículo e formação humana.

As concepções dos professores acerca das FEE podem ser agrupadas dentro de três visões definidoras dessas finalidades (LIBÂNEO, 2019, p. 44-8): visão da Pedagogia Tradicional, visão neoliberal e visão dialética histórico-cultural. Esse achado da pesquisa valida a constatação de Lenoir (2016) de que a homogeneização das FEE é algo impossível dada suas determinações históricas, sociais, políticas e culturais.

Acreditamos que os resultados de nossa pesquisa deram conta de boa parte do planejado e anunciado. Numa avaliação de conjunto, constatou-se, nos depoimentos dos professores, a presença de finalidades inscritas na legislação educacional atualmente induzida por orientações internacionais. No entanto, análise mais detida dos dados permite ver que, na visão de finalidades da escola dos professores, há uma visível oscilação entre propiciar a aprendizagem de conteúdos (transmitir conhecimentos), promover proteção e acolhimento social, formar para a cidadania e para valores éticos e sociais, socialização, preparação para o mercado de trabalho, entre outras. Foram encontrados, também, em boa parte dos depoimentos, posicionamentos que definem como finalidade da escola a socialização, acompanhada da oferta de conhecimentos de base de caráter utilitário.

De todo modo, evidenciam-se a ressonância nas concepções de finalidades da escola por parte dos professores da legislação educacional impregnada de orientações de organismos internacionais, especialmente o BM, a OCDE e a Unesco.

Os dados da pesquisa revelaram uma dispersão nos posicionamentos dos professores em relação à questão chave da pesquisa: concepções sobre finalidades educativas escolares. Essa dispersão se manifestou em consensos e dissensos os mais variados, mesmo nas respostas ao questionário e à entrevista de um mesmo professor. Tal fato nos faz acreditar que, por um lado, falta aos professores uma maior clareza do que sejam as FEE e as funções sociais da escola, por outro, uma inequívoca influência do prescrito na legislação educacional (esta, por sua vez, saturada das orientações de documentos internacionais). Entre os professores de Goiânia, por exemplo, esse discurso não ficou perceptível nos questionários respondidos por quatro professores, porém, pode ser verificado nas entrevistas correspondentes.

Enquanto em Goiânia, metade dos professores consideram o desenvolvimento humano emancipatório do aluno como a FEE prioritária no processo educativo, em Hidrolândia, a visão neoliberal de desenvolvimento humano com ênfase na aprendizagem de conteúdos instrumentais assume relevância nos discursos dos professores.

Compreender o quadro educacional brasileiro nos dias de hoje perpassa, portanto, pelo entendimento da hegemonia do pensamento neoliberal que impõe uma nova ordem social, política e econômica aos países que a ele se submetem e, conseqüentemente, novas formas de conhecimento, de ensino e de aprendizagem.

Gentili (2018, p. 230) pontua duas conseqüências nefastas para a educação sob a égide do neoliberalismo, a saber: desintegração do caráter de direito e a despolitização da educação, conferindo-lhe um caráter mercantil. Acrescentamos a esse rol: a proletarização e desintelectualização do docente, e a formação superficial e inconsistente do aluno.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) representa o marco de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países periféricos: educação para a equidade social. Para tanto, coube às escolas formar indivíduos para a empregabilidade e constituir sujeitos adaptáveis às demandas da economia e do mercado. Conceitos do mundo empresarial, tais como, eficácia, eficiência, produtividade, empreendedorismo, passaram a fazer parte do campo educacional. As reformas educacionais realizadas no Brasil, desde então, têm provocado mudanças substanciais no trabalho docente. São

reformas bem articuladas que atuam não só no sistema escolar como um todo, mas ao nível da escola.

Pudemos constatar, em nosso estudo, que a BNCC e o DC-GO são mecanismos de consolidação da lógica neoliberal na educação, com o conseqüente esvaziamento do trabalho docente e padronização do processo formativo do aluno por meio de currículo básico, mínimo ao invés de um currículo de formação. A dimensão formativa foi preterida pela dimensão avaliativa. A padronização curricular, a busca por resultados, as avaliações externas e os posteriores ranqueamentos, a centralidade das competências e habilidades contribuíram para que se evidenciasse a perda da autonomia dos professores frente à concepção e organização do seu trabalho. As políticas neoliberais na educação redimensionaram a função social da escola, seu modo de gestão e o sentido humano da educação.

É nesse contexto que as FEE necessitam ser discutidas. Primeiramente, elas decorrem de escolhas feitas campo axiológico, sociológico, econômico e ideológico, é o que Lenoir denomina de “*background assumptions*”. Elas expressam o “para que agimos”. Segundo: elas direcionam todas as atividades desenvolvidas na escola. Decorre daí sua centralidade e a necessidade de compreendê-las. Terceiro: encontram-se efetivamente ancoradas no contexto específico de cada sociedade e de cada escola. Disso decorre a impossibilidade de generalizá-las. Fato esse que explica, inclusive, as diferentes concepções de FEE dos professores das escolas municipais de Goiânia e de Hidrolândia, uma a capital, outra, cidade do interior.

Além disso, o dissenso existente a respeito das FEE dentro do sistema educacional brasileiro, com diferentes visões e posicionamentos de organismos internacionais, elaboradores de políticas públicas e pesquisadores, está presente nos discursos dos professores. Aproximações e diferenciações sempre existirão, visto que, conforme defendido por Lenoir (2016), as FEE são conceitos essencialmente contestados.

Ao tratarmos das finalidades educativas escolares, lidamos com conceitos “fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa” (LENOIR, 2016, p. 10). A pluralidade de FEE presentes nos discursos dos professores evidencia as muitas possibilidades de debate a respeito das FEE. Discuti-las e repensá-las é

uma urgência, pois a tensão verificada nessa pesquisa entre FEE progressistas e FEE neoliberais inviabilizam a escola de formação humana.

Defendemos que a melhoria da qualidade da educação brasileira será definitivamente uma realidade quando as FEE, embora plurais, forem complementares umas às outras, desde que sejam concebidas numa perspectiva humanizante, emancipadora e democrática.

Defendemos, também, o poder transformador, criativo e resistente do trabalho do professor que, mesmo diante da presença das prescrições dos organismos internacionais e da legislação educacional a ditar as regras do seu trabalho, e das avaliações externas a controlar a sua prática, poderá ir além, promovendo mudanças qualitativas na escola e na sala de aula, com vistas a levar o aluno a pensar teoricamente (DAVYDOV; MARKOVA, 1987). O direito de aprender o básico - como querem nos obrigar - não deve se impor sobre o direito a uma formação ampla e contextualizada.

A educação não se constitui somente como uma prática reprodutiva das relações sociais, econômicas e culturais hegemônicas da sociedade. Ao contrário, ao promover a apropriação de conhecimento e da cultura historicamente acumulados, é capaz de desenvolver forças contraditórias e resistentes que, abalando as forças reprodutivistas ideológicas e sociais, podem promover a transformação da realidade social (SEVERINO, 1986).

Indo à contramão da ótica neoliberal, segundo a qual a escola constitui-se em uma instância que deve responder às necessidades do mercado produtivo, defendemos a escola como espaço de acesso à cultura e ao conhecimento acumulado pela humanidade, como uma instância que contemple a formação humana em todas as suas dimensões (Davydov, 1988) na qual os alunos possam ser “tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição” (Dubet, 2004, p. 553).

As finalidades educativas da escola definidas a partir da doutrina neoliberal visam à preparação dos alunos para capacidades produtivas a serviço da economia e do mercado globalizado. Em sentido oposto, temos a perspectiva da Teoria Histórico-cultural em que a educação visa o desenvolvimento de capacidades humanas tendo em vista formar o ser humano omnilateral. Essa visão baseia-se na afirmação de Vygotsky de que o melhor ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento humano.

A didática desenvolvimental muito tem a contribuir para a centralidade de FEE progressistas nos currículos e na escola, uma vez que seus fundamentos corroboram para o aprender a pensar teoricamente acerca de um objeto de estudo. Tal teoria destaca o papel vital do professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Ao reconhecer a importância da atividade mediada como condição para o desenvolvimento humano, permite aos professores escolherem o que fazer, quando e como, assumindo seu papel de mediador pedagógico, como também, contribuindo para que a escola seja, de fato, um espaço de ampliação da compreensão do mundo, de crítica e de formação para o trabalho (em contraposição à formação para o mercado de trabalho).

Finalizamos a pesquisa com a apresentação de quadro abaixo que retrata sucintamente as principais FEE identificadas pela pesquisa em tela:

Quadro 12 – Visão geral das finalidades educativas escolares no Brasil

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões</b>
Desenvolvimento humano individual	Desenvolvimento pessoal e emocional Desenvolvimento cognitivo
Desenvolvimento humano emancipatório	Desenvolvimento omnilateral
Desenvolvimento social	Socialização inculcadora (prevenção de conflitos) Socialização de inserção
Desenvolvimento econômico	Preparação para o mercado de trabalho Aprendizagem ao longo da vida

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Lenoir (2016) e resultados da pesquisa em tela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In.: ARAÚJO, R; PINTO, J.M. (Orgs.). *Público x Privado em tempos de Golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017a.

\_\_\_\_\_. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, G. (org) *O negócio da Educação*. São Paulo: Olho D'água e Fepespe, 2017b.

AGUIAR, W. M. J. et.al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. das G. M. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54 - 72.

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G; SOARES, R.S. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.51, p.1-16, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/369>. Acesso em: 15 set.2021.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L.F. (orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*. Recife: ANPAE, 2018.

AINLEY, J., CARSTEN.R. *Teaching and Learning International Survey (TALIS) Conceptual Framework. OECD Education Working Papers*, n.. 187, OECD Publishing, Paris, 2018.

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BANCO MUNDIAL. *World Development Report 1990: Poverty*. Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Educação Primária*. Washington D. C., 1992.

\_\_\_\_\_. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, D.C. 1995.

\_\_\_\_\_. *Investir em oportunidade, erradicar a pobreza. Relatório Anual 2018*. Washington D. C., 2018.

\_\_\_\_\_. *Ending Learning Poverty and Building Skills: investing in Education from early childhood to lifelong learning*. Washington, D.c., 2021

BID. *Banco Interamericano de Desarrollo. Proyecto de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en educación infantil y la enseñanza fundamental en Florianópolis*. [S.l.]: BID, 2013. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38240345>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n.52, p.125-217, 2003.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno dos anos 1990”. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.22, p.1-24, 2020.

BRANCO, E. P.; ZANATA, S. C.; BRANCOA. B.G. A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Brasília: MEC/SEB/DCEI, julho 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: primeira versão*. Brasília, DF: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP No2, de 22 de dezembro de 2017*. Brasília, DF 22 dez. 2017c. Seção 1, p. 41-44.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*. Brasília, 1996.

CALLAS, D. G. *As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 234, 2020.

CHARLOT, B. Texto apresentado no *II Fórum Social Mundial* pelo Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre, de 24 a 27 de outubro de 2001. Disponível em:

[https://www.google.com/search?biw=1366&bih=608&sxsrf=ACYBGNRdnxEiuJ3gxvz-az3NmignuUrpZQ%3A1572873172081&ei=1CPAXZ\\_RBNT5OUPrIG2qAo&q=bernard+charlot+foum+mundial+de+educa%C3%A7%C3%A3o&oq=bernard+charlot+foum+mundial+de+educa%C3%A7%C3%A3o&gs\\_l=psy-ab.3...14863.27035..27532...5.0..0.302.5671.0j20j9j1.....0....1..gws-wiz.....35i39j0j0i67j33i22i29i30j33i160j33i10j33i10i160.O1ZE5h9C26l&ved=0ahUKEwif8uV0dDIAhXUKLkGHayADaU4ChDh1QMICw&uact=5](https://www.google.com/search?biw=1366&bih=608&sxsrf=ACYBGNRdnxEiuJ3gxvz-az3NmignuUrpZQ%3A1572873172081&ei=1CPAXZ_RBNT5OUPrIG2qAo&q=bernard+charlot+foum+mundial+de+educa%C3%A7%C3%A3o&oq=bernard+charlot+foum+mundial+de+educa%C3%A7%C3%A3o&gs_l=psy-ab.3...14863.27035..27532...5.0..0.302.5671.0j20j9j1.....0....1..gws-wiz.....35i39j0j0i67j33i22i29i30j33i160j33i10j33i10i160.O1ZE5h9C26l&ved=0ahUKEwif8uV0dDIAhXUKLkGHayADaU4ChDh1QMICw&uact=5)

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

\_\_\_\_\_. *Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências

da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de junho de 2007. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 04, pp. 129-136. Consultado em 10 de janeiro de 2020 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

\_\_\_\_\_. Entrevista com Bernard Charlot. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, set 2009/fev 2010.

CHAUÍ, M.de S. Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: In: TOMMASI, L. DE; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2000.

CORDEIRO, L. M. CAMPINA, A. C. C. Vantagens e Desvantagens da Acesso Brasileira à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, ed. 04, vol. 02, pp. 88-102, abril de 2021.

CUNHA, A. L. A.; OLIVEIRA, N. C.; MELO, P. S. Impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas de professores de Ciências. In:

CUNHA, A. L. A.; BORGES, L. B; MELO, P. S. Impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas de professores de Matemática. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.) *Políticas Educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018a.

CZERNISZ, E. C. S.; PERRUDE, M. R. S.; SILVA, A. L. F. *Orientações da Unesco para a educação brasileira: educar para o consenso?* Marília, SP: UNESP, 2012.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVYDOV, V. V. e MARKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio em los escolares. In: SHUARE, Maartha (org.) *La psicologia evolutiva em la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, Linda; SEKI, Allan K. (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Araraquara, Junqueira&Marin, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: Aguiar, M. A da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009. Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=APONTAMENTOS+PARA+O+TRABALHO+COM+DOCUMENTOS+DE+POL%C3%8DTICA+EDUCACIONAL&oq=APONTAMENTOS+PARA+O+TRABALHO+COM+DOCUMENTOS+DE+POL%C3%8DTICA+EDUCACIONAL&aqs=chrome..69i57j35i39i362l8.326j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. *Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil*. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luís do Maranhão, a 28 de agosto 2009.

EVANGELISTA, O. (Org.) *O que revelam os "slogans" na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. (Orgs.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara, Junqueira & Marin, 2017.

FERNANDES, Y.S.; CANDAU, V. M. F. *"Direito à educação? Pergunta complicada (...)": O que pensam os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro, 2015. 153p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRANCO, L.G., MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan.-abr. 2018.

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

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, out.-dez.,2014.

\_\_\_\_\_. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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, n. 82, abr., 2003.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

HELENO, C. R. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.2017.145f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HOLANDA, F. H. O; FRERES, H; GONÇALVES, L. P. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. In: *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 1, n. 1, p. 122-135, janeiro 2009.

LAUGLO, J. Crítica às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, pág. 11–36, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/765>. Acesso em: 3 de agosto de 2022.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (orgs). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

LEÃO, A.; RIBEIRO, P. R. Impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.) *Políticas Educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LEHER, R. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

LENOIR, L. Les finalités éducatives scolaires, un 'objet hautement problématique'. *Bulletinn*. 4, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá.

\_\_\_\_\_. A lógica utilitarista e deformação de finalidades das Ciências Humanas e Sociais e de Ciências da Educação. *Educativa*, Goiânia, v. 24, p. 1-33, 2021.

LENOIR, Y., ADIGÜZEL, O., LENOIR, A., LIBANELO, J.C., TUPIN, F. (orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LESSARD, Claude. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIBÂNELO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. (Entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o Ensino Fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (orgs). *Educação básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. In: *Revista European Journal of Curriculum Studies*, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016a.

\_\_\_\_\_. Finalités et objectifs de l'éducation e action des organismes internationaux au Brésil. Sous La Direction de: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNELO, J. C.; TUPIN, F. *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeur, 2016b.

LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016c.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M; SILVA, E. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a Reforma Educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J.C.; ROSA, S.V.L.; SUANO, M.V.R. ECHALAR, A.D.L.F. (orgs.) *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e política educacionais em debate*. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

\_\_\_\_\_. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO C.; SANTOS, V.M.; SILVA. V.B.; OLIVEIRA, Z.V. (orgs.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: LF, 2020.

LOCKMANN, K.; TRAVERSINI, C. S. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. In: *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 26, n. 63, p. 817-835, 2017.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MARI, C. L. Algumas proposições relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: EVANGELISTA, O. (Org.) *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

MELO, P. S. *Efetividade Social e Pedagógica do Ensino Médio Integrado: Análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano*. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, p.277, 2018.

MELO, V. P. S. Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MELO, F. C. The OECD enlargement in Latin America and the Brazilian candidacy. In: *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 63, n.2, 2020.

MENEZES, M.A. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, M. G. (Org.) *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009.

MILAGRE, G. F. *Finalidades Educativas Escolares na Política Educacional Brasileira e Organismos Internacionais: a questão da qualidade de ensino*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Curricular Comum. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.35 n.102, p.1- 19, 2020.

MORETTO, M. (org.). *A Base Nacional Comum Curricular: discussões sobre a nova prescrição curricular*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

MOTA JÚNIOR, 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.

NOMA, A. K.; KOEPSEL, E. C. N.; CHILANTE, E. F. N. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 38e, p. 65–82, 2012.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educar, 2009.

OCDE. *Vision d'avenir pour l'OCDE à l'occasion de son 50ème anniversaire*. Publicações OCDE. 2011.

\_\_\_\_\_. *Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. Burns, T. and F. Köster (eds.) 2016a.

\_\_\_\_\_. *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*, OECD Publishing, Paris. Burns, T., F. Köster and M. Fuster (eds.) 2016b.

\_\_\_\_\_. *The future of education and skills - Education 2030: The future we want*. Diretoria de Educação e Habilidades. Paris: OCDE, 2018a

\_\_\_\_\_. *The Future of Education and Skills - Education 2030: What is OECD Education 2030*. 2018b.

\_\_\_\_\_. *Preparing our youth for inclusive and sustainable world: The OCDE PISA global competence framework*, 2018c.

\_\_\_\_\_. *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. OECD Publishing, Paris, 2019.

\_\_\_\_\_. *Discover the OCDE. Better policies for better lives*. 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/general/Key-information-about-the-OECD.pdf>

\_\_\_\_\_. *Trabalhando com o Brasil*. 2021. Disponível em: [https://issuu.com/oecd.publishing/docs/active\\_with\\_brazil\\_2020\\_\\_prt\\_web-1a\\_](https://issuu.com/oecd.publishing/docs/active_with_brazil_2020__prt_web-1a_)

\_\_\_\_\_. *Big picture thinking: How to educate the whole person for an interconnected world – Principles and practices*. OECD A Publishing, Paris, 2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, I. B. Políticas Curriculares no contexto do Golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L.F. (orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*. Recife: ANPAE, 2018.

PEREIRA, R. S. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista: Bahia, v. 15, n. 31, p. 123-146, jan./mar. 2019.

PEREIRA, M.A.R.; CHAVES, S.R. A agenda neoliberal em Goiás e seus impactos na educação. *Revista Panorâmica online*, [S. l.], v. 1, 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1297>. Acesso em: 26 jul.2022.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R.; ARELARO, L.R.G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v.35, n.1, p. 35-56, jan./abr.2019.

PESSONI, L. M. de L. *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Estado de Goiás*.2017, 211f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PINTO, D.F.S. *OCDE: uma visão brasileira*. Brasília: IRBr; FUNAG, 2000. Coleção Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco. 2000.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. DAS D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. *Revista Trabalho Necessário*, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo d mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

RODRIGUES, F. C.; COUTINHO, L. C. S. Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo – aspectos da contrarreforma educacional. *Revista HISTEDBR*, Campinas, vol. 17, n. 3 [73], p. 886-905, jul.-set. 2017.

ROSA, D. W. Uma reforma sem “reinventar a roda” – O projeto da transformação que passou por cima de professores e diretores em Goiás. In: DALMON, D. L.;

SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (Orgs.). *Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?* São Paulo, Edições SM, 2018.

ROSA, S. V. L.; SANTOS, W. B. Orientações do Banco Mundial para a formação dos professores do Brasil: análise crítica e insurgência. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.V.R.; ROSA, S. V. L (Orgs.) *Didática e currículo: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia:GO; Editora Espaço Acadêmico, 2016.

SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. *Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, R. H.M. *O que pensam os professores de Ciências sobre a profissão docente: concepções e motivações na formação inicial do professor*. 2016.144f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, F. A.; VILALVA, D. M.; FERREIRA, F. da S. As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico. In:

SARDAGNA, H. V. Educação para todos: uma política do mundo global. *Revista Liberato*, [S. l.], v. 7, n. 8, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 10ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da educação).

\_\_\_\_\_. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento - revista de educação*, Niterói, n. 4, 2016.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (orgs). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SHIROMA, E. O., MORAES, Maria C.M. EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020.

SHIROMA, E. O., EVANGELISTA, O. *Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada*. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. A., EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Linda; SEKI, Allan K. (orgs.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara, Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, R. A. A criação do ministério da educação e saúde pública no Brasil. *Trilhas Pedagógicas*, v. 7, n. 7, p. 291-304, ago. 2017.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - PUC Goiás, Goiânia, 2014.

\_\_\_\_\_. Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (orgs.) *Políticas Educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, M. A.; FERNANDES, E. F. O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, Santarém/PA, vol. 9, n. 5, p. 271 - 300, 2019.

SILVA, M. A. da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. *Linhas Críticas*. Brasília, vol. 11, n. 21, jul-dez., pp. 255-264, 2005.

SILVA, L. G. A.; TEIXEIRA, R. A. G. Reforma Educacional no sistema estadual de ensino: do enfraquecimento dos princípios democráticos às contradições na gestão dos processos educativos na escola pública em Goiás. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1181 - 1198, set./dez. 2021.

SIQUEIRA, L. NUNES, S. C. Um olhar sobre o projeto pedagógico e as práticas docentes baseados na proposta de formação por competências. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, pp. 415-445, jul-set, 2021.

SOSSAI, F. C. Pelos bastidores da OCDE: embates e perspectivas sobre educação e desenvolvimento econômico (1958-1962). *Revista História da Educação* (Online), v. 24, 2020.

STRIQUER, M.S.D. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. *The Specialist*, v.40, n.1, p.1-13, 2019.

TARLAU R., MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio-ago. 2020.

THORSTENSEN, V., RODRIGUES, T., NOGUEIRA, M (orgs.). *Brasil a caminho da OCDE: explorando novos desafios*. São Paulo: VT Assessoria Consultoria e Treinamento Ltda., 2020.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. DE; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TRICHES, J. Formação docente em cursos de Pedagogia: Questões em torno da agenda do capital. In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. (Orgs.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara, Junqueira & Marin, 2017.

UNESCO. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Educação 2030 *Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Medium-Term Strategie 2014-2021. França, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227860/PDF/227860eng.pdf.multi>

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.28, n.102, p.1287-1302, set./dez.2007.

**APÊNDICES****APÊNDICE 1****INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DO EIXO C****I – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Dados gerais

1- Qual a sua idade?

a) De 15 a 20 anos

b) a 30 anos

c) 31 a 40 anos

d) 41 a 50 anos

e) 51 a 60 anos

f) De 61 anos acima

2- Sexo:

a) Masculino

b) Feminino

c) Prefiro não indicar

d) Outro

Especificar: \_\_\_\_\_

3 – Você se autodeclara:

a) Branca

b) Amarela

c) Indígena

d) Parda

e) Preta

f) Prefiro não declarar

4 - Naturalidade:

a) Brasileiro(a) do Estado:

Acre (AC)

Alagoas (AL)

Amapá (AP)

Amazonas (AM)

Bahia (BA)  
Ceará (CE)  
Distrito Federal (DF)  
Espírito Santo (ES)  
Goiás (GO)  
Maranhão (MA)  
Mato Grosso (MT)  
Mato Grosso do Sul (MS)  
Minas Gerais (MG)  
Pará (PA)  
Paraíba (PB)  
Paraná (PR)  
Pernambuco (PE)  
Piauí (PI)  
Rio de Janeiro (RJ)  
Rio Grande do Norte (RN)  
Rio Grande do Sul (RS)  
Rondônia (RO)  
Roraima (RR)  
Santa Catarina (SC)  
São Paulo (SP)  
Sergipe (SE)  
Tocantins (TO)

b) Estrangeiro(a)

Qual país? \_\_\_\_\_

5 – Qual é sua religião?

- a) Não tenho religião
- b) Acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião)
- c) Católico Romano
- d) Católico Ortodoxo
- e) Espírita kardecista
- f) Afro-brasileira (umbanda, candomblé)

g) Protestante histórico (Luterana, Calvinista, Batista, Presbiteriana, Metodista, Anglicana)

h) Protestante pentecostal (Congregação Cristã do Brasil, Adventista do Sétimo Dia, Assembleia de Deus,

Quadrangular, Deus é amor)

i) Protestante Neopentecostal (Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça de Deus, Mundial, Sara

Nossa Terra, Fonte da Vida, Videira)

j) Mórmon

k) Testemunha de Jeová

l) Budista

m) Muçulmano

n) Judeu

o) Outra religião

p) Qual? \_\_\_\_\_

q) Prefiro não declarar

6 - Estado civil:

a) Solteiro(a)

b) Casado(a)

c) União estável

d) Separado(a) ou divorciado(a)

e) Viúvo(a)

f) Vivo com companheira (o)

Moradia

7 - Em que cidade mora?

a) Goiânia

b) Anápolis

c) Rio Verde

d) Inhumas

e) Hidrolândia

8 - Em que bairro mora? \_\_\_\_\_

9 - A casa em que você mora é:

a) Própria/quitada

- b) Própria/financiada
- c) Alugada
- d) Emprestada
- e) Outro

Qual? \_\_\_\_\_

10 - Quantas pessoas moram na mesma casa que você?

- a) Só você
- b) 2 pessoas
- c) 3 a 4 pessoas
- d) 5 a 6 pessoas
- e) Mais de 6 pessoas

Renda familiar

11 - Qual é renda familiar mensal, somando-se a renda de todos que moram na sua casa?

- a) Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$998,00)
- b) De um a menos de dois salários mínimos (entre R\$998 e R\$1995)
- c) De dois a menos de três salários mínimos (entre R\$ 1996 e R\$ 2993)
- d) De três a menos de quatro salários mínimos (entre R\$ 2994 e R\$ 3991)
- e) De quatro a menos de cinco salários mínimos (entre R\$ 3992 e R\$ 3938)
- f) De cinco a menos de seis salários mínimos (entre R\$ 3939 e R\$4989)
- g) Acima de seis salários mínimos (R\$4990)
- h) De seis a 10 salários mínimos
- i) Acima de 10 salários mínimos
- j) Não quero declarar

12 - Quanto ao sustento da sua casa/família, você:

- a) É o(a) única(o) responsável pelo sustento
- b) É o(a) principal responsável pelo sustento
- c) Apenas ajuda no sustento
- d) É responsável somente pelo seu próprio sustento
- e) É sustentado(a) pela família ou outra pessoa

13 - Quantas pessoas dependem financeiramente de você?

- a) Só você

- b) 1 pessoa
- c) 2 pessoas
- d) 3 a 4 pessoas
- e) 5 a 6 pessoas
- f) Mais de 6 pessoas

#### Sociabilidade

14 - Você participa de entidade ou associação? (pode assinalar mais de uma resposta)

- a) Associação de bairro ou de moradores
- b) Associação ou Grupo religioso
- c) Grupo de Jovens
- d) Associação de pais e mestres
- e) Sindicato de trabalhadores ou patronal
- f) Sindicato ou Associação de professores
- g) Organização não governamental
- h) Outros tipos de associações ou entidades. Quais?

15 - Participa de algum Movimento social?

Não ( )

Sim ( )

Qual? \_\_\_\_\_

16- Qual o veículo de informação você mais acompanha?

Pode escolher até 3 respostas

- a) Noticiário na TV
- b) Jornais impressos
- c) Jornais digitais e/ou veiculados pela internet
- d) Programas e notícias via rádio
- e) Programas e canais de informação e/ou entretenimento veiculados pela internet
- f) Redes sociais (Instagram, Facebook, Youtube)

17 - Qual rede social você mais utiliza para obter notícias?

- a) Instagram
- b) Facebook

- c) Youtube
- d) Twiter
- e) Não utilizo rede social

18 - O que você costuma fazer no seu tempo livre?

Pode escolher até três respostas

- a) Ficar em casa
- b) Assistir televisão
- c) Visitar parentes/amigos
- d) Ir à Igreja/encontros religiosos
- e) Sair com os amigos/familiares
- f) Ir ao cinema/teatro/shows/exposições/eventos musicais
- g) Ir para restaurantes/bares
- h) Passear em shopping
- i) Passear em parques/praças
- j) Navegar na internet, usar as redes sociais
- k) Ir a festas/comemorações
- l) Praticar esportes
- m) Ler/escrever/estudar
- n) Outros: \_\_\_\_\_

Formação Básica

19 - Você cursou o Ensino Fundamental:

- a) Todo em escola pública
- b) Todo em escola particular
- c) Parte em escola pública e parte em escola particular

20 - Você cursou o Ensino Médio:

- a) Todo em escola pública
- b) Todo em escola particular
- c) Parte em escola pública e parte em escola particular
- d) Na Educação de Jovens e Adultos pública
- e) Na Educação de Jovens e Adultos particular

21 - Você cursou o Ensino Médio:

- a) Ensino Médio Regular

b) Ensino Médio Técnico (Profissional). Qual? \_\_\_\_\_

c) Educação de Jovens e Adultos

d) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Formação Superior

22- Você cursou o ensino superior em:

a) Não cursou ensino superior

b) Em instituição pública

c) Em instituição particular (privada)

23- Qual a sua formação acadêmica superior:

a) Não fiz/Não estou fazendo curso superior

b) Cursando Pedagogia

Cursando outro. Qual? \_\_\_\_\_

c) Pedagogia concluído.

d) Outro curso superior concluído. Qual? \_\_\_\_\_

24 - Você fez (ou está fazendo) algum curso após a conclusão da Graduação?

a) Sim, doutorado.

b) Sim, Mestrado.

c) Sim, Especialização.

d) Sim, Aperfeiçoamento/capacitação

e) Não fiz, mas pretendo fazer. Qual? \_\_\_\_\_

f) Não fiz e não pretendo fazer.

25 - Você participou de cursos de formação continuada na área da educação nos últimos dois anos?

a) Sim

b) Não

26- Nos últimos cinco anos você participou de cursos promovidos por:

a) Não participei

b) Secretaria da Educação do município em que trabalho

c) Secretaria Estadual de Educação de Goiás

d) Universidade, Centro Universitário ou Faculdade

e) Editoras, escolas particulares, consultorias ou outros

27- Na maioria destes cursos, sua participação foi motivada por:

- a) Convocação da escola ou da Secretaria de Educação
- b) Necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional
- c) Possibilidade de ascensão na carreira
- d) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

#### Trabalho

28- Seu tempo de serviço no magistério é:

- a) Menos de 1 ano
- b) De 1 até 5 anos
- c) De 6 até 10 anos
- d) De 11 até 15 anos
- e) Mais de 15 anos

29 - Complementa o salário que recebe como professor desempenhando outras atividades?

- a) Não
- b) Sim, na área da Educação.
- c) Sim, fora da área da Educação. Por favor, especifique \_\_\_\_\_

30- Além de lecionar para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, você leciona em outras séries?

- a) Não
- b) Sim. Educação Infantil
- c) Sim. Ens. Fundamental 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> séries.
- d) Sim. Ens. Médio
- e) Sim. Ens. Superior
- f) Sim Educação Especial
- g) Sim. Educação de Jovens e Adultos
- h) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

31- Sua jornada de trabalho semanal é de:

- a) Até 20 horas
- b) 30 horas
- c) 40 horas
- d) mais de 40 horas

32- Você cumpre sua jornada de trabalho:

- a) Na mesma escola
- b) Em 2 escolas
- c) Em 3 escolas ou mais
- d) Outro lugar. Qual? \_\_\_\_\_

33 - Qual é a sua situação funcional na escola em que você tem maior carga horária?

- a) Efetivo/concursado
- b) CLT/contratado
- c) Substituto
- d) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

34 - Se você tivesse outra opção, continuaria sendo professor?

- a) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_
- b) Não, porque esta é uma carreira mal remunerada.
- c) Não, porque me sinto desrespeitada pela sociedade.
- d) Não, por causa do cansaço excessivo.
- e) Não, por causa da indisciplina dos alunos.
- f) Não, por causa da falta de apoio das famílias.
- g) Não, por causa das condições ruins de trabalho.
- h) Não, por outros motivos. Quais? \_\_\_\_\_

35 - Na sua escola, você considera que a estrutura física, equipamentos, materiais, recursos didáticos, material de

consumo etc., são:

- a) Ótimas
- b) Boas
- c) Regulares
- d) Ruins
- e) Péssimas

Sobre a escola e seu papel

36 - Qual finalidade da escola que você considera mais importante?

Pode escolher até 3 respostas

- a) Preparar para o mercado de trabalho
- b) Preparar para ter um bom emprego
- c) Formar um cidadão consciente e crítico

- d) Preparar os alunos para viverem bem com os outros
- e) Preparar para o ingresso no ensino superior/universidade/faculdade
- f) Formar uma pessoa com valores morais e cumpridora de seus deveres
- g) Proporcionar formação em todas as matérias (além de português e matemática ensina também arte, música, educação física, as ciências etc.)
- h) Priorizar preferencialmente leitura, escrita e matemática
- i) Outro(s). Qual(is) \_\_\_\_\_

37- Considera que as escolas estão cumprindo a finalidade que você escolheu acima?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em parte. Explique sua resposta: \_\_\_\_\_

38- Em qual tipo de escola você preferiria matricular seus filhos?

- a) Escola de tempo integral
- b) Escola regular de meio período
- c) Escola militar
- d) Escola particular. Explique sua escolha: \_\_\_\_\_

39 – Qual tipo de administração você considera melhor para a escola pública?

- a) Pela própria Secretaria de Educação
- b) Por organização social privada (terceirizada)
- c) Por militares da Polícia Militar

40 - Em sua opinião, o que é uma ESCOLA BOA?

- a) Ensina bem as matérias
- b) Os alunos podem permanecer nela o dia todo
- c) Ensina princípios morais voltados para interesses individuais
- d) Ensina princípios morais voltados para interesses coletivos (sociais)
- e) Ensina princípios religiosos
- f) Prepara para o ensino superior
- g) Ensina para ser obediente e disciplinado
- h) Ajuda a ter sucesso financeiro no futuro
- i) Prepara para ser uma pessoa solidária e justa
- j) Prepara para lutar por e defender os direitos humanos

41 - Em sua opinião, o que a escola NÃO deve ensinar?

- a) Educação sexual
- b) Conhecimentos sobre questões de gênero
- c) Ideias e conhecimentos sobre política
- d) Ideias e conhecimentos religiosos
- e) Conhecimentos que contrariam crenças religiosas
- f) Conhecimentos sobre justiça social, igualdade social, direitos humanos
- g) Conhecimentos sobre direitos de minorias sociais e das diferentes culturas que existem na sociedade
- h) Outros

Especificar:

---

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES, FUTUROS PROFESSORES E FORMADORES DE PROFESSORES – EIXO C

Questões norteadoras

#### **a) Tema: Finalidades e objetivos da escola**

Quais as finalidades da escola que você considera mais importantes (por ordem de importância)?

Para você, para que servem as escolas? Em que se baseia seu entendimento?

Você acha que ela está cumprindo esse papel que você mencionou? Por que?

Em sua opinião, o que é uma escola boa?

O que a escola deve ensinar aos alunos?

O que a escola NÃO DEVE ensinar aos alunos?

Em sua opinião, além de ensinar, o que mais as escolas deveriam fazer com os alunos?

Considera que a escola atual está atendendo aos desafios de uma educação para o século XXI?

#### **b) Tema: Avaliação sobre a forma de organização e funcionamento da escola**

Em sua opinião, o que as escolas estão fazendo de ERRADO?

Em sua opinião, o que as escolas estão fazendo CERTO?

Em sua opinião, o que é uma escola considerada boa?

Em sua opinião, as escolas estão sendo bem dirigidas e administradas?

O que você sabe sobre as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos?

Pode citar três características de um(a) bom(boa) professor (a)?

Pode citar as três maiores dificuldades enfrentadas pelos professores (as) na sua profissão?

#### **c) Tema: Atitudes dos alunos em relação à escola**

Na sua opinião, os alunos gostam da escola e das aulas? Por que?

O que você acha que os alunos mais gostam na escola e nas aulas? Por que?

E o que menos gostam na escola?

#### **d) Posicionamentos sobre políticas do governo para as escolas e sobre o papel das mídias em relação à educação**

Em sua opinião, o que os governos deveriam fazer para melhorar as escolas?

Em sua opinião, o que os governos deveriam fazer para melhorar as escolas?

O que você pensa do papel dos governos e dos políticos em relação à educação e à escola?

Qual sua opinião sobre o modo pelo qual os governos e os políticos têm tratado a educação e a escola?

O que você acha do modo como a educação e escola têm sido abordadas pelos noticiários de TV, rádio e outras mídias?