

**ESTADO,
POLÍTICAS DE
EDUCAÇÃO E
ENSINO: EM
DEBATE A BASE
NACIONAL COMUM
CURRICULAR
(2015-2017)**

**RAQUEL DA COSTA
ADÃO APARECIDO MOLINA**

EDITORA FECILCAM



**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**
Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná

EDITORA FECILCAM

**ESTADO, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO:
EM DEBATE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015-2017)**

**Raquel da Costa
Adão Aparecido Molina**

EDITORA **FECILCAM**

**ESTADO, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO:
EM DEBATE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015-2017)**

**Raquel da Costa
Adão Aparecido Molina**

EDITORA FECILCAM

2021

Comissão Científica

Adriana de Carvalho Alves Braga
Alessandro Messias Moreira
Aline de Lima Rodrigues
Ana Thereza Basilio Vieira
Angela Maria de Souza
Camila Serafim Daminelli
Célio Juvenal Costa
Cristina Maia
Evandro Luis Gomes
Fábio Lanza
Iracema Campos Cusati
João Paulo Pereira Coelho
Kenia Erica Gusmão Medeiros
Marcelo Camacho Silva
Marcelo Gonçalves
Marcos Pereira Coelho
Reginaldo Bordin
Rodrigo Pedro Casteleira
Roseli Gal
Samilo Takara
Thiago Coelho Silveira
Vanda Fortuna Serafim
Vanessa Freitag de Araújo
Verônica Müller

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

C837e Costa, Raquel da
Estado, políticas de educação e ensino: em debate a base nacional comum curricular (2015-2017) / Raquel da Costa, Adão Aparecido Molina. Campo Mourão: FECILCAM, 2021. 164 p.

Possui bibliografia

ISBN 978-65-88090-05-3

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação e Estado - Brasil. I. Molina, Adão Aparecido. III. Título.

CDD: 23 ed. 379.81

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos - CRB 9/1577

EDITORA FECILCAM

2021

EDITORA **FECILCAM**

CNPJ: 75.365.387/0001-89
Av. Comendador Norberto Marcondes, 733
Campo Mourão, PR, CEP 87303-100
(44)3518-1838
campomourao.unespar.edu.br/editora/
editorafecilcam@unespar.edu.br

Diretora: Suzana Pinguello Morgado
Vice-Diretora: Fabiane Freire França
Coordenador Geral: Willian André
Coordenadora Consultiva: Ana Paula Colavite
Secretário Executivo: Jorge Leandro Dalconte Ferreira

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	-	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	-	Comissão Econômica para a América Latina
CLT	-	Consolidação das Leis do Trabalho
CNT	-	Conselho Nacional de Educação
CNTE	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCES	-	Diretrizes Curriculares Estaduais
EPT	-	Educação Para Todos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
FME	-	Fórum Mundial de Educação
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	-	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IES -	Instituições de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OEA -	Organização dos Estados Americanos
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS -	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
ODM -	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT -	Organização Internacional do Trabalho
ONU -	Organização das Nações Unidas
ONGS -	Organizações não governamentais
PAC -	Plano de Aceleração do Crescimento
PBA -	Programa Brasil Alfabetizado
PCNS -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE -	Plano Decenal de Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
PIB -	Produto Interno Bruto
PIBIC -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPIFOR -	Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

- SAEB** - Sistema Nacional da Avaliação Básica
- SAEP** - Sistema Próprio de Avaliação do Estado do Paraná
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNFPA** - Fundo de população das Nações Unidas
- UNESPAR** - Universidade Estadual do Paraná
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Breve histórico da UNESCO.....	49
QUADRO 2 - Postulados do Relatório.....	52
QUADRO 3 - Metas estabelecidas pelo PNE- 2014.....	81
QUADRO 4 - As Competências Gerais da Educação Básica na BNCC.....	95
QUADRO 5 - Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.....	112
QUADRO 6 - Cinco áreas cruciais para a humanidade na Agenda 2030.....	118
QUADRO 7 - Objetivos Globais da Agenda pós- 2015.....	119
QUADRO 8 - Metas do Objetivo Desenvolvimento Sustentável 4.....	120
QUADRO 9 - Objetivos de aprendizagem da BNCC - 2015.....	134
QUADRO 10 - Direitos de aprendizagem e a o desenvolvimento.....	137
QUADRO 11 - Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.....	140

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
--------------------------	-----------

CAPÍTULO I

ESTADO, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	14
--	-----------

1.1. O BANCO MUNDIAL, A UNESCO E A EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XXI	36
---	----

1.1.1. O Banco Mundial e o Financiamento da Educação Básica.....	37
--	----

1.1.2. A UNESCO e a Educação Básica para os Países em Desenvolvimento.....	46
--	----

1.1.2.1. Relatório Jacques Delors.....	51
--	----

1.2. POLÍTICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DE 2000.....	65
---	----

1.2.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.....	67
---	----

1.2.2. Plano Nacional de Educação 2001-2010.....	74
--	----

1.2.3. O Novo Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	80
---	----

CAPÍTULO II

A REFORMA DO ENSINO NO BRASIL SOB OS POSTULADOS DA UNESCO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	87
--	-----------

2.1. A ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	87
---	----

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA BNCC SOB OS POSTULADOS DA UNESCO	100
3.1. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UNESCO.....	103
3.2. AS CATEGORIAS PROPOSTAS PELA UNESCO PARA A FORMAÇÃO HUMANA NO SÉCULO XXI.....	108
3.3. ANÁLISE DA BASE NACIONAL SOB OS POSTULADOS DA UNESCO.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	157
BIOGRAFIA DOS AUTORES.....	168

APRESENTAÇÃO

Este livro divulga os resultados de uma investigação sobre as políticas educacionais atuais, tendo como principal objeto de estudo, de reflexão e de análise algumas políticas públicas no contexto educacional das últimas décadas, chegando até a mais recente proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2015, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base Nacional é um documento resultante de uma das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2017a).

Para entender o contexto de sua produção, todavia, é necessário compreender a função da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o seu papel na atual conjuntura mundial e, sobretudo, no contexto educacional, em especial no cenário brasileiro.

Vale lembrar que o documento em questão (BNCC) é resultado de um processo de reformas econômicas e educacionais, que foi elaborado de acordo com alguns ideais políticos. Desse modo, a BNCC é relevante para esta investigação, pois não podemos nos restringir somente ao fim, mas compreender o seu processo de elaboração de forma mais abrangente e as suas relações com as orientações das políticas mundiais.

O Professor Saviani, ao escrever o sétimo prefácio do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras Aproximações*, afirma que: “Faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa” (Saviani, 2003b, p.13). Desse ponto de vista, analisar as relações educativas é muito complexo e difícil, haja vista que a educação está intimamente ligada às relações sociais, tanto econômicas quanto políticas, que são estabelecidas de acordo com as necessidades materiais de cada período.

Nas últimas décadas, a educação vem sendo o foco de várias discussões e polêmicas e, como resultado, a escola acabou por assumir inúmeras responsabilidades sobre vários problemas e questões sociais, passando a ser vista como a grande solucionadora dos problemas sociais.

Nesse contexto de políticas neoliberais, nas últimas três décadas iniciaram-se nas escolas, em nível nacional, as discussões sobre a Base Nacional enfatizando a sua importância para a organização do sistema educacional brasileiro. Por intermédio de campanhas nacionais a partir de outubro de 2015, o Ministério da Educação orientou e encaminhou para as instituições escolares a versão preliminar do documento. Nesse interim, iniciaram-se as leituras e as reflexões sobre a proposta apresentada.

Ao se iniciar a leitura da Base, surge o interesse em aprofundar a investigação sobre algumas questões, pelo fato de que elas chamaram a atenção de vários profissionais, como professores e equipes gestoras, em especial sobre a forma como ela foi elaborada e sobre a maneira como começou a ser implantada na educação brasileira. Os questionamentos são os seguintes: Como o Estado brasileiro encaminhou as políticas educacionais no final do Século XX e início do Século XXI? Qual é a relação das reformas educacionais no Brasil com os pressupostos da Unesco? Quais os postulados políticos e ideológicos da Unesco que estão presentes no documento Base Nacional Comum Curricular?

Foram várias questões assinaladas, mesmo sendo alvo de constantes críticas e de muitos questionamentos por parte dos profissionais envolvidos com a educação escolar. Considerando que esse documento é complexo, e que deverá nortear todo o trabalho escolar, desenvolvido nas redes de ensino do país, entende-se que, para compreender e refletir sobre ele é necessário o aprofundamento dos estudos no contexto de sua produção e refletir de forma mais ampla suas relações com as questões maiores, como a economia e a política.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental é um referencial para a área educacional, e a instituição escolar é uma instância que está inserida em um contexto de organização social. Dessa perspectiva, a análise desse objeto baseia-se no materialismo histórico e dialético, uma vez que o ato educativo está intimamente ligado com as relações de produção da vida material humana na sociedade atual. Dessa maneira, busca-se ressaltar as mudanças ocorridas na história da educação brasileira e os discursos nela inclusos, bem como as influências de outros setores sociais e dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco.

Desde o final da década de 1960, segundo Fonseca (2004, p. 15), setores sociais como a educação e a saúde, passaram a fazer parte dos investimentos do Banco Mundial, cujo motivo foi o crescimento dos índices de pobreza nos países subdesenvolvidos, que estavam alarmantes. Por conseguinte, o Banco passou a realizar orientações para a formulação de políticas educacionais que vão desde os financiamentos até as avaliações externas, no intuito de acompanhar as aplicações dos investimentos.

Assim sendo, a reflexão se faz necessária, pois é preciso conhecer e interpretar criticamente as diferentes concepções teóricas que respaldam o fazer pedagógico, para que se possa ir além dos posicionamentos ditados e repassados, procurando compreender as questões sociais e educacionais, juntamente com outras áreas do conhecimento.

No Brasil existem vários documentos que regulamentam e norteiam o sistema educacional nos níveis: nacional, estaduais e municipais. Não obstante, pela necessidade de aprofundar os estudos desse documento oficial, denominado Base Nacional Comum Curricular, que organizará a prática pedagógica de todos os profissionais que atuam na educação básica, procura-se entender sob qual perspectiva o documento foi planejado e quais são as intencionalidades nele implícitas.

A BNCC de 2015, para o Ensino Fundamental, foi construída, segundo consta na sua própria redação, por “[...] diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira no geral”. Trata-se de um referencial importante do Sistema Nacional de Educação, é um documento novo no campo das políticas educacionais brasileiras contemporâneas e, por consequência disso, torna-se relevante investigar a construção e a implementação dessa política, que almeja: “superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2015a, p. 8).

Ao se estudar e interpretar a BNCC para o Ensino Fundamental, tem-se como objetivo investigar as políticas públicas para o Ensino Básico no sistema educacional brasileiro a partir do início novo milênio, sendo estabelecidos os anos de 2000 até 2017. O intuito é compreender o processo de delineamento da política curricular para essa etapa da educação básica. Como metodologia, definiu-se um estudo documental sobre alguns documentos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro, a partir da década

supracitada. Foi necessário realizar, também, um levantamento bibliográfico, com base no referencial teórico de análise, sobre alguns autores que discutem a organização econômica e política do Brasil e a realidade educacional brasileira, a partir das influências que a nossa educação recebe dos organismos internacionais.

Vale destacar que a discussão teórica acerca da educação se torna imprescindível. A compreensão das relações implícitas entre trabalho e educação são necessárias para entender quais são as influências dos acordos mundiais realizados nesse período que, como consequência, delineiam os rumos da educação brasileira.

No primeiro capítulo a ênfase está na definição sobre a escola e o seu papel educativo. Saviani (2003b, p. 15) escreve: “A escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Essas ideias apresentadas pelo autor definem com clareza a função real da instituição escolar. No entanto, é frequente o “esquecimento e a ocultação” da sua real função no processo de democratização; pois, cabe à instituição escolar o papel de propiciar as condições para a apropriação dos saberes sistematizados.

Na sequência apresenta-se a função do Estado e suas relações, enquanto agente responsável pela organização da instituição escolar e de suas denominações, de acordo com dois referenciais teóricos, numa abordagem marxista e outra liberal, com visões distintas sobre as relações entre Estado e educação. Ainda, no primeiro capítulo, aprofunda-se a definição teórica de políticas educacionais, sua importância e a atuação na formação humana.

No segundo capítulo a abordagem está nas políticas públicas educacionais e as influências dos organismos internacionais na educação brasileira, bem como as determinações econômicas presentes na educação contemporânea, a fim de relacioná-las com a Base Nacional Comum Curricular.

No terceiro capítulo, enfim, realiza-se uma reflexão sobre o documento em questão e analisam-se as influências da Organização das Nações Unidas – ONU, presentes na educação do século XXI e no documento. Nessas análises evidenciam-se as implicações das categorias “habilidades e competências” presentes na BNCC.

Após a análise do documento, mostra-se como a Organização das Nações Unidas - ONU influenciou, por intermédio da Unesco, na produção desse documento e no delineamento da política curricular na BNCC. Evidenciam-se, portanto, as ideologias que se encontram presentes de forma subjetiva, tendo como referência a atuação do Estado como regulador das relações sociais.

Espera-se, com a divulgação deste trabalho, contribuir para uma melhor compreensão da realidade educacional brasileira. Pois, acredita-se que, por meio do aprofundamento teórico, os profissionais envolvidos com a educação brasileira possam refletir sobre a sua prática e rever algumas de suas ações, contribuindo, assim, para um processo educativo mais efetivo e de mais qualidade.

CAPÍTULO I

ESTADO, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é realizar uma análise bibliográfica e documental sobre as políticas públicas educacionais no território nacional a partir do novo milênio. Para tanto, faz-se necessário compreender esse processo que foi iniciado nas décadas anteriores, por meio da implementação de leis que organizam o sistema educacional brasileiro. Elas são instituídas pelo Estado Nacional por intermédio do Ministério da Educação - MEC¹, órgão responsável pela legislação e pela regulamentação da educação no Brasil, o qual homologou a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Fundamental no ano de 2017.

Para iniciar essa discussão, explica-se o ponto de vista assumido neste estudo, pois entende-se que a educação é um processo histórico e está imbricada com a forma de organização social para a produção e a reprodução da vida material humana em diferentes períodos históricos. Dessa forma, fica mais evidente que,

Entendida a educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada, sobressai a importância das medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escolar, em especial da escola pública básica, voltada ao atendimento das camadas trabalhadoras (PARO, 2008, Prefácio).

Ao se tomar como pressuposto que a educação está ligada às formas de organização social, e que ela se modifica de acordo com as necessidades de cada momento histórico da sociedade na qual ela está inserida, é preciso relacioná-la com as questões históricas do

¹ A história do MEC, como é conhecido hoje, começa em 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação à distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (BRASIL, 2018a). Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2018.

período a ser estudado, porque cada período produz suas próprias necessidades sociais e elabora as suas próprias estruturas políticas e jurídicas de acordo com as necessidades sociais que nele foram gestadas.

Volta-se, então, à reflexão para a função da escola, já que seu objetivo é ensinar e proporcionar um conhecimento de qualidade. Todavia, a preocupação dos profissionais envolvidos com a área educacional é repensar o ato educativo, partindo da concepção de que a escola deve contribuir para a emancipação do ser humano, quando proporciona aos sujeitos da classe trabalhadora, o conhecimento científico que lhes permite compreender a lógica do sistema capitalista.

Sendo o trabalho o fundamento ontológico do ser social, cada vez mais o homem deverá apropriar-se das habilidades e das formas mais apuradas para desenvolver o trabalho. Este permite definir o homem não apenas como um ser social, mas como um ser da práxis, e ao mesmo tempo se põe como fundamento de toda e qualquer forma de sociabilidade.

Por conseguinte, a atual educação deve ser compreendida a partir das relações socioeconômicas e políticas produzidas no período final do século XX e no início do novo milênio, haja vista que esse período representa um avanço significativo em termos de garantias sociais aos cidadãos brasileiros e, em especial, aquelas relacionadas à educação, a partir da legislação que foi promulgada no período. Assim, faz-se essencial entender o que são as políticas sociais e como elas são produzidas dentro de um contexto social, pois, segundo Hofling:

políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Ao se definir a escola enquanto organização social, que sofre adequações de acordo com o seu período e necessidade, temos bem claro que a sua função sofre variações e objetivos diferentes de acordo com a realidade, ou seja, é dinâmica e acaba por resignificar os seus objetivos de acordo com os interesses subjetivos.

Saviani (2005) ajuda a compreender melhor esta questão ao afirmar que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e por isso se torna uma exigência do e para o processo de trabalho, pois ela mesma pode ser definida como um processo de trabalho. A seguir é possível evidenciar essa afirmação, na percepção do autor:

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais (SAVIANI, 2005, p.12).

O autor ressalta nesse trecho sobre a questão do trabalho não material, que envolve o campo das ideias da subjetividade, que inclui valores, conceitos, pois se trata da produção do saber sobre a natureza, ou sobre a cultura, que se resume no saber do conjunto das produções humanas. Partindo deste pressuposto, a educação está inserida dentro do saber não-material, pois, ainda, de acordo com o autor, “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003b, p. 13).

Outros estudiosos também inserem o ato educativo como uma atividade que envolve a formação de idéias. De acordo com Duarte:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí ele diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo (DUARTE, 2008, p. 35).

Nesse contexto de formação do homem, a educação acaba por servir de aparato para algumas questões e interesses de ordem social, pois por intermédio da instituição escolar é projetada a formação do indivíduo em sociedade.

O ser humano precisa tornar-se senhor tanto da materialidade quanto da idealidade que constituem o mundo da cultura, o mundo criado pelo trabalho humano. Trata-se aqui da luta, por certo árdua, pela superação das relações sociais que transformam essa materialidade e essa idealidade em forças inimigas do próprio ser humano (DUARTE, 2008, p. 101).

Assim, se a escola é a instituição onde ocorre a sistematização do conhecimento, é primordial que todos, sem distinção de classes sociais, tenham acesso aos conteúdos organizados e construídos historicamente, e considerados “clássicos”, por intermédio dela. A apropriação desses conhecimentos é essencial para se aprender e, conseqüentemente, para se ensinar:

Nesse sentido, uma educação que se proponha a desenvolver a consciência autônoma dos indivíduos, teria como um de seus pressupostos o de que tal desenvolvimento não ocorre a não ser na atividade voltada para o exterior, para a realidade social, para o outro (DUARTE, 2008, p. 101).

Portanto, o ensino é um aspecto importante da educação e da institucionalização escolar, porque é uma forma de especificidade fundamental para a transmissão do conhecimento elaborado cientificamente. A seguir, tomam-se por base as ideias abaixo, utilizadas pelo autor Saviani para definir a função da escola:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2005, p. 15).

Nesse sentido, o saber sistematizado, a cultura erudita, trata-se de uma cultura letrada e para ter acesso a essa cultura, a esse tipo de saber, uma das primeiras exigências é aprender a ler e a escrever. Essas habilidades são apreendidas de forma metódica e sistemática pelo educando.

Por meio da aquisição da leitura e da escrita, a criança ao ter acesso às ciências como: geografia, história, aritmética passa a ter acesso ao mundo letrado. Deste modo, é a escola que faz a mediação do saber espontâneo com o saber sistematizado, bem como da cultura popular com a cultura erudita. Trata-se de um movimento dialético uma vez que a ação da escola permite que se acrescentem determinações novas que enriquecem as anteriores sem estas serem excluídas. A natureza da escola precisa ser compreendida como um trabalho não-material, em que o produto não se separa do ato de produzir. Assim, de acordo com Vitor Henrique Paro:

Tais objetivos têm a ver com a própria construção da humanidade do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano atualiza-se enquanto sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza (PARO, 2008, p. 7).

Na visão dos autores supracitados, a escola precisa ser compreendida como um espaço onde o conhecimento sempre esteja em evidência. O conhecimento tem de ser priorizado, esse é o papel político e social que a escola deve assumir. Quando, na escola, ocorre a negligência do conhecimento e da ciência, quando não há ensino e nem aprendizagem, pode-se afirmar que a escola não está cumprindo com o seu papel.

Ressalta-se, novamente, que o conhecimento científico “humaniza o homem”, todavia, esse conhecimento necessita ser mediado e a escola é a instituição legitimada para fazer essa mediação. Mas, vivencia-se nas últimas décadas uma apropriação inadequada da utilização da instituição escolar, que passou a servir de apoio para algumas questões que envolvem os interesses do campo político.

Nas últimas décadas, fizemos da educação um dos campos privilegiados de nossos enfrentamentos teóricos, políticos, ideológicos, programáticos, ou melhor, fizemos das questões educacionais o campo dos nossos enfrentamentos, nem sempre sobre a educação, mas sobre o poder, a ideologia, o papel do estado, o modelo de sociedade e de gestão. A universidade, as associações e os congressos passaram a ser espaços de confronto político e ideológico, secundarizando, por vezes, o confronto entre teoria e prática educacional (ARROYO, 1999, p. 144).

Partindo desse contexto, é preciso compreender a história organizacional da educação no território brasileiro, para entender o processo de produção do currículo, e das políticas curriculares ao longo da história da educação. Apresenta-se, então, de forma breve, já que foi um processo longo e cheio de percalços, um pouco do contexto educacional no Brasil. De acordo com alguns registros históricos e fontes bibliográficas², o processo

² Para tender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão, considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas (SAVIANI, 2013a, p. 26).

educacional do Brasil, teve início com a chegada dos padres jesuítas, tendo como predomínio, naquele momento, a influência da Igreja Católica.

A História da Educação no Brasil inicia-se com a chegada dos padres jesuítas, responsáveis pelas bases de um vasto sistema educacional, ocorrendo por esse intermédio o desenvolvimento de um sistema educacional que seria o marco da educação brasileira, que evoluiu progressivamente, com a expansão territorial da colônia, ou seja, com o predomínio da igreja Católica na definição do sistema educacional. E, por dois séculos, eles foram quase exclusivos os educadores no País (PIANA, 2009, p. 58).

Dessa forma, desde o início o sistema educacional no Brasil foi organizado tendo alguns objetivos implícitos, ficando a formação intelectual em segundo plano.

A autora Gilda Cardoso de Araújo comenta em seu texto Estado, política educacional no Brasil: “o problema maior é o de estudar”, o seguinte: “As conclusões evidenciam a necessidade de reflexão sobre a dívida do país com a constituição de um sistema nacional de ensino e de garantia do direito à educação” (ARAÚJO, 2011, p. 279).

Ao entender a educação como um processo histórico que se define a partir das relações sociais de produção, alguns estudiosos escrevem sobre o seu uso como forma de manipulação e de controle social e sobre as influências que ela exerce na formação do indivíduo. Pois se trata de educação pública, fornecida pelo Estado, em uma sociedade de classes, que tende a reproduzir a ideologia e o *status* social das elites dominantes, no âmbito do capitalismo.

A Educação, nos últimos tempos, ocupou lugar de destaque nas esferas econômica, política e social e um campo da vida social de tensão pelas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais, especialmente para conquistar-se a hegemonia política e cultural na sociedade. Legislações brasileiras reformuladas têm defendido uma educação de acesso a todo cidadão, de qualidade e uma iminente inserção no mercado profissional e no mundo do trabalho. Mas nem sempre se tornam realidade esses discursos, não passando de meras ilusões e uma pseudoeducação. Pois milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em uma escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e efetiva (PIANA, 2009, p. 57).

Assim, na história da educação brasileira, percebem-se os interesses incutidos na formação do aluno, e acompanhando a trajetória da sua organização tem-se clareza do papel do Estado como normatizador e regulador nesse setor social.

Por essa razão, não é possível desvincular os ideais políticos da organização do sistema educacional, ou seja, a educação está vinculada ao Estado e este determina as políticas públicas, das quais a educação faz parte, por ser ela um direito público de cada sujeito social.

Santos (2011) ressalta: “[...] as políticas públicas podem ser representadas por leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que falam de um movimento/ação do Estado” (2011, p. 1). Assim, ao aprofundar a questão sobre as influências exteriores ao ambiente escolar, depara-se com vários condicionantes que acabam por modificar a funcionabilidade da escola. Conforme relata Araújo (2011, p. 280): “Entendemos que o “problema maior de estudar” tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração”.

A educação está intimamente atrelada aos determinantes do Estado e este, porém, apresenta uma ampla e controversa definição. Definir o que é o Estado não é um trabalho fácil, pois parece algo muito complexo e difícil. É necessário, portanto, entendê-lo sob diferentes aspectos e posicionamentos, haja vista que essa definição varia de acordo com o referencial teórico adotado por cada autor que o define, sendo que essa posição pode variar entre uma concepção liberal ou uma concepção mais crítica .

Do mesmo modo, o Estado assume diferentes posicionamentos socioeconômicos e políticos, de acordo com o governo que o representa. Por isso, em algumas circunstâncias pode assumir uma política socioeconômica voltada para as camadas menos privilegiadas da população, realizando políticas sociais inclusivas e, outras vezes, pode assumir políticas macroeconômicas privilegiando as classes já favorecidas pela divisão social do capital.

Na visão de Höfling (2001), o Estado organiza as políticas públicas de acordo com o momento histórico, para atender às necessidades sociais ali existentes. Assim, as estratégias governamentais podem sofrer variações tanto sociais, quanto políticas e econômicas. Para

compreender esses papéis, todavia, é necessário entender que o Estado está diretamente interligado com o Governo, e, sobretudo, estabelecer a definição e a diferença entre Estado e Governo (HÖFLING, 2001, p. 31).

Conforme ela entende, procedendo dessa maneira fica mais clara a função de cada um, então define “Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras instituições que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo”. E a função do Governo como:

o conjunto de programas e projetos que partem da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Em outros momentos a autora supracitada relata compreender a educação como sendo uma “política pública de corte social” sob a responsabilidade do Estado. Porém, esta deve ser pensada por vários setores sociais, não se restringindo apenas aos organismos estatais, mas pensada por diferentes órgãos públicos. Ainda, segundo ela, as Políticas Públicas são entendidas como o “Estado em ação ou seja, é o Estado implantando um projeto do governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001, p. 31)

De acordo com o seu referencial, a definição de Estado pode receber denominações diferentes, ou seja, pois definir uma matriz teórica é muito complexo e requer um estudo aprofundado. Para facilitar tenta-se, aqui, definir o papel do Estado sob duas perspectivas teóricas, pode-se “classificar”, de forma bem genérica, dois posicionamentos, uma abordagem a partir da concepção liberal e outra da concepção marxista.

Marx e Engels (1998) ao discutirem sobre o Estado na sociedade capitalista em 1848, na obra *Manifesto do Partido Comunista*, consideram-no como “[...] a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe”. Essa concepção também aparece na obra de Engels, escrita em 1884, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Engels compreende o Estado como instrumento de uma classe dominante que, em virtude da propriedade privada dos meios de produção,

naturaliza as relações hegemônicas e se torna o Estado daqueles que tem o poder econômico, como a classe politicamente dominante. Isso lhe dá condições de dominar e explorar a classe trabalhadora, oprimida pelas relações sociais de produção.

As ideias supracitadas remetem à compreensão de que, na visão desses autores, em geral, o Estado cumpre uma função política que tem por objetivo assegurar a acumulação e a reprodução do capital. Isso leva a entender, também, que a divisão social, oriunda do modo de produção, estabelece uma dinâmica superestrutura jurídica e política, atribuindo a todos um caráter democrático que determina uma autonomia política na escolha dos governantes para o Estado capitalista. Todavia, essa autonomia política não interfere na divisão econômica, assegurando a propriedade privada dos meios de produção das classes já privilegiadas pela divisão do trabalho, o que leva à acumulação e à reprodução do capital, assim como à hegemonia econômica e, por consequência, à hegemonia política dessas classes.

Dessa forma, é possível entender que, ao estabelecer políticas públicas e políticas educacionais, em especial aquelas voltadas às classes trabalhadoras, o Estado reproduz essa ideologia buscando formar os indivíduos para a sociedade do trabalho. Essa formação, de modo geral, está em acordo com as necessidades materiais geradas pelo modo de produção e pelas necessidades de reprodução do capital.

A concepção liberal³, portanto, define a função do Estado com base em interesses públicos universais e a visão contrária, que é a marxista, entende o Estado como aquele que naturaliza as relações de poder fazendo prevalecer os interesses das classes dominantes já condicionadas pela divisão do Capital. Segundo Vieira (2000, p. 21), “De uma maneira em geral, pode-se dizer que há duas grandes vertentes de pensamento em torno do papel do

³ A ordem política liberal tem como pressupostos (para os quais se reivindicam diferentes formas de evidência) duas afirmações complementares. Em primeiro lugar, afirma-se o ajustamento ótimo entre indivíduos e a harmonização dos diferentes esforços e vontades, no “sistema de liberdade natural” constituído pela economia de mercados livres. Em segundo lugar, sugere-se a existência de “leis econômicas”: as ações intencionais dos indivíduos produzem, de modo não intencional, regularidades semelhantes às leis de um sistema físico (embora, importante destacar, não subjetivos aos mesmos padrões de cálculo e previsão) (MORAES, 2000, p. 14).

Estado - uma de base liberal (a qual, por sua vez, deu origem ao enfoque neoliberal) e uma de suporte marxista (ou, como preferem alguns, marxiana)". Assim, restringe-se esta reflexão, baseando-a nos autores supracitados, em duas vertentes teóricas que serão usadas com maior frequência e com concepções de mundos diferentes, uma com visão marxista, tendo como representante Clauss Off⁴ e outra com a visão do liberalismo de Milton Friedman⁵.

Não por acaso, ao deparar-se com uma definição de Estado, é preciso, em um primeiro momento, refletir em qual concepção teórica o autor em discussão enfatiza a sua pesquisa; pois, de acordo com a sua concepção, a função do Estado poderá ser modificada.

A partir da própria visão marxista⁶, pode-se entender que há variações:

Nunca é demais assinalar que o marxismo não pode ser entendido como uma única abordagem, como um único tratamento dado a qualquer tema. A tradição marxista desdobra-se num amplo aspecto de tendências e mesmo teorias - aliás correntes com seus pressupostos referentes à construção histórica de conceitos. Enraizadas nas clássicas formulações de Marx em

⁴ Clauss Off (16/03/1940 - Berlim: Alemanha) Sociólogo alemão, foi considerado um autor moderno no interior da tradição marxista. Faz parte da segunda geração da Escola de Frankfurt. Influenciado por uma tendência marxista, ampliou de modo considerável a perspectiva política de se compreender o Estado e a economia contemporânea, além de se dedicar aos estudos sobre relações entre democracia e capitalismo. Os fios condutores das suas obras passam pelos problemas da relação entre poder social e autoridade política, para ele o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital (HÖFLING, 2001, p. 32-33).

⁵ Milton Friedman (31/07/1912 à 11/11/2006 Brooklyn, Nova Iorque-EUA). Foi um economista, estatístico e escritor norte-americano que lecionou na Universidade de Chicago por mais de três décadas. Defensor público do livre mercado, como referência à abordagem neoliberal focaliza o capitalismo competitivo - organizado através de empresas privadas, em regime de livre mercado - como um sistema que exercita a liberdade econômica. Atribui ao Estado o papel de promotor de condições positivas à competitividade individual e aos contratos privados, chamando atenção para riscos decorrentes da intervenção estatal nas esferas da vida em sociedade (HÖFLING, 2001, p. 34-37).

⁶ Marxismo: A consciência do marxismo surgiu, na maior parte dos países do Terceiro Mundo, em grande medida através dos laços coloniais e certamente em estreita relação com a luta anti-imperialista. O imperialismo definiu as questões principais nesse contexto e imprimiu sua marca distintiva do pensamento e à prática marxistas no e sobre o Terceiro Mundo. Dessas questões, as principais dizem respeito ao impacto do capital metropolitano sobre as estruturas sociais e aos resultantes padrões de alinhamentos e contradições de classes que subjazem ao desenvolvimento dessas sociedades e às condições da luta revolucionária (BOTTOMORE, 2001, p. 241).

relação ao Estado e às ações estatais - as quais estariam, em última instância voltadas para garantir a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo -, outras se desdobram na análise da complexa questão de autonomia e possibilidade de ação do Estado capitalista frente às reivindicações e demandas dos trabalhadores e dos setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista (HÖFLING, 2001, p. 32).

Segundo Eloisa de Mattos Höfling, em seu texto *Estado e Políticas Sociais*, a reflexão realizada por ela está dentro de um contexto da política educacional do “Estado Capitalista”, a qual abrange a organização da sociedade numa visão mais ampla. Então escreve: “É impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social, para a sociedade” (HOFLING, 2001, p. 32).

Numa visão sob a perspectiva marxista, Clauss Off, sociólogo alemão, considerado na literatura como um “autor moderno no interior da tradição marxista”, aborda em suas obras a compreensão entre economias e Estado em períodos de “transição democrática”. Nas relações entre sociedade e Estado e capitalismo avançado, define o Estado como regulador e estabelecedor das relações entre a sociedade civil e o poder social. Em sua visão, cabe ao Estado o equilíbrio entre as forças sociais e as funções políticas, agindo de acordo com as necessidades e a organização econômica do momento. Na percepção desse autor, as ações que são promovidas pelo Estado não se implementam de imediato, elas têm movimento, sofrem contradições e, muitas vezes, geram resultados diferentes daqueles que são esperados pelas políticas públicas.

Hofling destaca a dificuldade em classificar esse autor, pois, conforme ela entende, ele é um autor bem polêmico.

Na medida em que identifico nos textos de Clauss Off a análise do Estado a partir de uma perspectiva de classe, e como uma esfera da sociedade que concentra e manifesta as relações sociais de classe, onde conflitos ocorrem já que no interior do Estado estão presentes interesses referentes à acumulação do capital e às reivindicações dos trabalhadores, quero reforçar a proximidade deste autor à tradição marxista. Compreendo que o autor insere o debate atual que amplia a dimensão política do Estado para a compreensão de suas funções no capitalismo contemporâneo, contribuindo para a ampliação das teorias marxistas tradicionais em relação ao Estado e mudanças sociais (HÖFLING, 2001, p. 32).

A justificativa apresentada pela autora, ao utilizar a definição desse teórico na compreensão do Estado capitalista, deixa clara a sua intenção em mostrar que o Estado pode naturalizar a divisão social de classes, naturalizando também a hegemonia de um grupo sobre outro, mantendo na educação a ideologia da classe dominante para materializar as relações existentes de poder. Todavia, dependendo da orientação de cada governo, o Estado pode assumir diferentes orientações com relação à elaboração e à manutenção das políticas públicas e sociais empreendidas em um determinado período de mandato, ao colocar o Estado em Ação. Conforme ela explica:

Para a temática abordada, Off traz interessante contribuição ao analisar as origens das políticas sociais traçadas pelo Estado Capitalista contemporâneo para a sociedade de classes. Para o autor, o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço de interesses do capital - a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe (HÖFLING, 2001, p. 33).

Para os autores que se enquadram nas políticas liberais, as funções do Estado, segundo Hofling, são essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferências nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade. Por conseguinte, fica difícil pensar em políticas públicas educacionais que promovam uma educação capaz de desenvolver a consciência humana, sobretudo das classes menos privilegiadas pela divisão social do trabalho, uma vez que o próprio Estado procura administrar e naturalizar essas diferenças sociais, por meio de um aparato político e jurídico, que é também ideológico.

Para fins de uma primeira aproximação, é importante lembrar que, segundo a perspectiva liberal, o Estado tem uma dimensão de maior neutralidade na organização da vida social, servindo como elemento aglutinador dos diferentes interesses que circulam na sociedade, fornecendo as condições para o Estado de direito. Na perspectiva do liberalismo clássico e do atual neoliberalismo, portanto, o Estado exerce um “papel de guardião dos interesses públicos (VIEIRA, 2000, p. 21).

Ao Estado cabe a sua regulamentação e não regulação, dando prioridade aos interesses individuais, responsabilizando o Estado de “arbitrar” e não de “regular”, segundo a autora supracitada.

A ênfase é dada ao individualismo, pois segundo as teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retoma as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo (HÖFLING, 2001, p. 36).

Essa concepção liberal atribui a cada indivíduo a responsabilidade pela sua própria existência, sem considerar as condições materiais de cada sujeito. Essa é a crença na capacidade de que cada um poderá fazer-se a si mesmo, considerando que as oportunidades que estão postas no mercado são iguais para todos. Em função disso, os neoliberais acreditam que o Estado não deve intervir na esfera privada, a não ser quando houver necessidade de regular as regras do jogo. A autora expõe que:

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais - ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista - são considerados um dos maiores entraves a este desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2001, p. 37).

Parte-se do pressuposto de que cada indivíduo é responsável pela sua formação e como consequência pela sua forma de inserção social. Isso representa a responsabilização de cada um por suas conquistas e fracassos. A abordagem de uma forma denominada liberal, vê o sujeito na sua individualidade e não leva em consideração o seu acesso às oportunidades sociais, pois acredita-se que todos têm o mesmo potencial e cada um tem liberdade para fazer suas escolhas na esfera social, sem a intervenção do Estado.

Para melhor explicar a visão de Friedman sobre a educação, a autora supracitada afirma que os neoliberais não concordam com a possibilidade de o Estado se responsabilizar pela oferta de educação pública a todo cidadão, de maneira universal e padronizada.

Segundo Hofling, para o economista neoliberal Milton Friedman, se o Estado oferecesse essa educação comprometeria a possibilidade de escolha dos pais com relação à educação desejada para seus filhos. Assim, Friedman estende, em última instância, a lógica da educação estatal para o âmbito da política social, que seria a educação estatal somente para aqueles que, em uma sociedade liberal, não teriam condições de adquirí-la no livre mercado.

Nesses termos, a autora explica a visão liberal de educação e o direito de escolhas atribuído a cada cidadão ou aos pais, para a educação dos seus filhos. Essa concepção liberal é percebida a partir do excerto abaixo, no qual ficam claras as atribuições de cada um.

[...] em escolarização, pais e filhos são consumidores, e o mestre e o administrador da escola, os produtores. A centralização na escolaridade trouxe unidades maiores, redução da capacidade dos consumidores de escolher e aumento do poder dos produtores (HÖFLING, 2001, p. 38).

Após essa exposição de forma breve, das duas vertentes teóricas sobre a definição do Estado, tem-se clareza de que ele desempenha o seu papel, em consonância com os interesses políticos. O Estado organiza, regulamenta e planeja suas ações, de acordo com os seus ideais, pois estabelece suas estratégias políticas em função das necessidades econômicas de cada época.

Um dos elementos importantes deste processo - hoje insistentemente incorporado na análise das políticas públicas - diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais, por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí precedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados; e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas de intervenção (HÖFLING, 2001, p. 39).

Destarte, com relação à prática educativa no interior das instituições escolares, faz-se necessário refletir sobre as políticas educacionais, levando-se em consideração os condicionantes externos, e atentar para os determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos. É por intemédio da compreensão desses determinantes, num contexto mais amplo e aprofundamento teórico, que os profissionais envolvidos nesse processo terão condições e suporte para fortalecer seu ato educativo. Pois, baseados e sustentados pelo

conhecimento científico, deixarão o nível do senso comum, passando para práticas mais efetivas e mais reflexivas, alcançando a concretização do ato educativo.

Paro (2008, p. 33) afirma: “A preocupação com a compreensão dos fenômenos que se dão na realidade escolar ganha maior significado quando se atenta para a característica da educação como atualização histórico-cultural de indivíduos”. Assim, a compreensão e o entendimento da realidade cultural e social, na qual o indivíduo está inserido, é essencial nesse processo.

Da mesma forma, Saviani (2005, p. 224) faz a seguinte observação: “Considerando que a educação é uma atividade especificamente humana, cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação.”

Por essa razão, não se pode deixar de compreender o papel da educação fora do seu contexto organizacional, ou seja, dentro da perspectiva neoliberal atual, é essencial compreender o que é o Estado e quais são as suas implicações ideológicas. Somente por meio do aprofundamento e da reflexão teórica é possível entender todo o processo socioeconômico e político, para compreender como a perspectiva neoliberal interfere no ato educativo.

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder - e frequentemente, não se propõem a - de alterar as relações estabelecidas na sociedade. [...]. Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor (HÖFLING, 2001, p. 39).

No âmbito educacional são cada vez mais frequentes alguns discursos ideológicos desligados de maiores reflexões. A própria mídia, em vários momentos, remete à questões de ordens sociais e intimamente ligadas a aparatos políticos. Ela ajuda a justificar e

responsabilizar a realidade social, de como “a escola está em crise”, que “todos possuem igualdade de oportunidades” e tantas outras questões.

No entanto, o que se percebe claramente são reflexos desses antagonismos do modo de organização social, baseados no modo de produção capitalista. Snyders (2005, p. 83) afirma: “A escola é um dos momentos, causa e efeito, do processo social no seu conjunto”, todos os conflitos que afetam o ambiente educativo são reflexos das relações que acontecem na sociedade, ou seja, estudar o objeto escolar desvinculado do seu contexto, em nada viabilizará a sua real função e, por conseguinte, não acarretará melhora significativa do ato educativo.

Outro autor que também ressalta a função da escola dentro do contexto atual, levando em consideração os condicionantes sociais, e a quem recorreremos mais uma vez, é o professor Dermeval Saviani, que enfatiza:

A educação não está divorciada do meio social, sendo, ao contrário, determinada pelas características da sociedade na qual está inserida. E quando, como na situação atual, a sociedade está dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes sociais fundamentais. Nessas condições, a função técnica da educação é sempre submissa pela função política, isto é, ainda que a educação seja interpretada como uma tarefa meramente técnica, nem por isso ela deixa de cumprir uma função política (SAVIANI, 2014a, p. 44).

Diante desse contexto, entender a lógica da sociedade capitalista é essencial para a compreensão dos enfrentamentos no interior da escola, pois segundo Sacristán (1998, p. 9) “Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas de ordens externas”.

Assim sendo, não se está lidando apenas com problemas educacionais, de ensino, de metodologia. Os problemas são de ordem muito mais complexa, trata-se de uma crise estrutural do modo de produção capitalista que reflete diretamente no modo de pensar das pessoas, bem como nas suas relações com o outro. Pois: “Para atingir a finalidade própria da educação é mister, então, superar a visão de senso comum, intuitiva, opinativa e ascender à consciência crítica, isto é, fundamentada filosófica e cientificamente” (SAVIANI, 2014a, p. 46).

No meio acadêmico é constante a fala sobre a crise no capitalismo, e embora ela pareça inofensiva, é altamente nociva para a humanidade e, conseqüentemente, traz danos diretos para o desenvolvimento intelectual, econômico e para a vida das pessoas.

Nesse sistema de conjuntura neoliberal, é preciso proliferar e manter o senso comum, cristalizado de tal forma que seja impossível um pensar diferente. À escola cabe o papel de se contrapor a essa lógica neoliberal, por intermédio do conhecimento se torna, talvez, uma das poucas possibilidades para superá-la. Existem as condições materiais, o que falta é a subjetividade, o entendimento das relações antagônicas produzidas nesse sistema. Conforme pensa Saviani (2003, p. 191):

[...] na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo.

Nessa forma de organização social, sob a perspectiva neoliberal, a escola cumpre um caráter estratégico, servindo de base para a propagação de consensos hegemônicos. Os interesses do mercado são repassados pelo Estado por meio de políticas educacionais, sendo essenciais para a reprodução do capital .

Conforme explica Anderson (1995, p. 11), o neoliberalismo “foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”, nasceu logo após a Segunda Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte. Após a guerra ocorreu uma grande crise no setor econômico, a partir desse contexto, as ideias do neoliberalismo passaram a ganhar campo, então :

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas poucos gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos (ANDERSON, 1995, p. 11).

No cenário brasileiro, segundo Oliveira (1995, p. 24), “Durante a ditadura, os dirigentes eram quase todos ‘liberais’, entre aspas porque o liberal brasileiro tem sempre por trás de si um rancoroso autoritário. Porém, o processo ocorreu de uma forma bem longa e demorada, “[...] mas a verdade é que foi a ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro”. O autor, explica que o governo precisava plantar algumas situações sociais, e desestruturar a econômica, para que assim as idéias tivessem uma melhor aceitação, e toda essa “dilapidação” ou seja, essa destruição propiciou a abertura de campo para a ideologia neoliberal, tornando-se um terreno fértil para as reformas socioeconômicas e políticas.

Tratava-se de destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa liberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar resposta à ideologia neoliberal (OLIVEIRA, 1995, p. 8).

O processo de produção das políticas públicas, só ocorre mediante a necessidade recorrente em uma determinada sociedade, de acordo com (HÖFLING, 2001, p. 38) pois: “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Não obstante, compreender a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil parece revelar uma clara ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados ao longo da sua trajetória governamental.

Dentro dessa perspectiva a realidade educacional brasileira esteve atrelada aos interesses políticos para atender às demandas mercadológicas, sendo regulada pela demanda da preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, o que se evidencia nas reformas educacionais e na organização dos documentos norteadores.

Isso significa dizer que, dentro da atual conjuntura econômica, os encaminhamentos dados às políticas educacionais continuam os mesmos, haja vista que a política educacional contemporânea no Brasil. Dale (2004) escreve que a educação atual segue os padrões da

agenda global, estruturada para a educação do século XXI dos países em desenvolvimento. A educação portanto, segue as orientações de uma perspectiva global, adquirindo configurações diferentes somente em alguns momentos. Um exemplo da adequação da educação às orientações internacionais, são as constantes reformas na organização e na sistematização do ensino.

É preciso entender que, em uma sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel, ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada” (HÖFLING, 2001, p. 40). E nesse sentido, a definição de currículo sofre algumas alterações de acordo com as necessidades históricas.

Ao se retomar um pouco a história da educação brasileira, vê-se uma organização social baseada na exploração da mão de obra escrava e isso é histórico. Porém, com o processo de iniciação da agroindústria e com várias mudanças que foram ocorrendo, surgiu a necessidade de preparação de mão de obra para atender às demandas da produção. Assim, a escola acabou transferindo o seu foco de formação intelectual, para a formação de atendimento às necessidades de mercado.

Não obstante, é necessário entender que, “mais do que oferecer 'serviços' sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais” (HÖFLING, 2001, p. 40). Pois, somente por meio de ações voltadas para a amenização das diferenças das classes sociais, é que essas práticas realmente serão efetivadas.

Nesses termos, ao se pensar em políticas públicas é necessário compreender o seu caráter ideológico e os seus condicionantes externos. Fica evidente que, numa sociedade de concepção liberal, faz-se necessário analisar e ponderar as contradições nela existentes. Conforme entende Saviani (2005, p. 44): “Trata-se de contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura”, onde esses contrapontos estão presentes na perspectiva educacional.

Assim, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação. Assumir o caráter político da educação significa posicionar-se no

quadro da correlação de forças que contrapõe aqueles que buscam perpetuar e aqueles que lutam para transformar a sociedade. Isso quer dizer que o compromisso da educação, criticamente encarado, implica assumir a causa dos dominados hoje mais frequentes chamados de excluídos (SAVIANI, 2014a, p. 44).

Ao entendermos teoricamente o processo de produção e de organização das práticas relacionadas à educação, passamos a compreender o seu caráter político e seus objetivos, pois somente por meio do conhecimento,

A passagem da consciência ingênua à consciência crítica implica, em síntese, certa margem de angústia ou de frustrações, uma sensação de impotência que eu entendo como sendo o processo pelo qual se desfazem as ilusões. Essa sensação de impotência corresponde exatamente ao esfacelamento da ilusão do poder. Ora, na posição anterior, na posição ingênua, idealista, o educador acreditava-se com certos poderes, acreditava-se que ia transformar a sociedade, julgava possuir o condão de mudar a realidade pela força de sua ação subjetiva. Na medida em que descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças, pelo controle político exercido por meio da dominação e hegemônia, esboroa-se toda aquela ilusão de poder (SAVIANI, 2014a, p. 45).

A instituição escolar, nessa forma de organização social, é a responsável pela transmissão do conhecimento científico. Embora, muitas vezes, a escola pareça incapaz de cumprir o seu papel, não se pode negar a importância que ela tem, enquanto mediadora entre o conhecimento científico e o homem.

Entender a presente realidade, a organização da sociedade e as relações dos indivíduos nessa sociedade, são questões imprescindíveis para a compreensão das muitas adversidades presentes nas relações e nas práticas educativas. É isso que o professor Saviani procura ressaltar em suas produções teóricas. “Para atingir a finalidade própria da educação é mister, então, superar a visão de senso comum, intuitiva, opinativa e ascender à consciência crítica, isto é, fundamentada filosófica e cientificamente (SAVIANI, 2014a, p. 46).

Por essa razão, não se pode negar que a escola tem sua funcionalidade e seu papel primordial enquanto instituição educativa, mesmo em um momento de “esvaziamento” e de “reestruturação” quanto a sua função, e de desconstrução da sua imagem. Mais uma vez,

o conhecimento historicamente acumulado e a reflexão acabam por ser um meio para compreender todas essas contradições que perpassam o interior da escola e o próprio meio no qual ela está inserida.

Conforme registra Duarte (2016), essa é “[...] a tarefa de uma educação que pretenda caminhar na direção contrária, ou seja, pretenda lutar contra a “coisificação dos seres humanos” e o “fetichismo das coisas criadas pelos homens”. No que complementa o professor Saviani, ao retomar o objetivo primeiro da escola pública idealizada pela burguesia.

Compreende-se, então, porque a escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral (SAVIANI, 2005, p. 231).

A partir dessa reflexão, o conhecimento permitirá aos sujeitos o entendimento das relações do modo de produção vigente, e a compreensão de que através do conhecimento ocorre o processo de humanização do homem, tão necessário para a vida em sociedade. Assim sendo, o papel da escola e, por consequência, o papel do professor é mediar o conhecimento de geração em geração, contribuindo para o esclarecimento e a formação da consciência humana e não apenas como mero coadjuvante nesse processo.

A partir dessa realidade, na qual a escola encontra-se inserida, os interesses antagônicos acabam por refletir no ambiente escolar, pois a instituição escolar foi organizada a partir das relações extraescolares, e não está dissociada das relações sociais. E os percalços encontrados nas relações no interior da escola são, também, um reflexo dos antagonismos sociais produzidos pelo modo de produção capitalista.

O pensamento elitizado que vem justificando as assimetrias presentes na sociedade redireciona para o indivíduo toda a responsabilidade para o seu insucesso. De acordo com esse discurso as oportunidades são dadas e todo indivíduo é livre para fazer suas próprias escolhas, o sucesso ou o fracasso depende somente de cada um. Entretanto, são ignoradas as condições para a superação das desigualdades, que neste sistema, são, muitas vezes, “intransponíveis”.

Ao discutir e posicionar-se sobre a atual lógica desumanizadora do homem, Mészáros (2008, p.15) escreve que, a educação: “Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”. Ele Ressalta sobre as mudanças ocorridas na função da escola, enquanto instituição educadora e discute sobre o papel da educação enquanto prática humanizadora, pensando a educação além do individualismo e da competição, mas como um processo de formação humana.

É possível perceber que, desde a sua criação e organização social, a educação vem enfrentando inúmeros percalços e acompanhando as necessidades constantes de alterações do modo de produção, haja vista que esse sistema possui objetivos de reprodução e perpetuação. Todavia, não se pode abdicar do objetivo primordial da educação que é a humanização de cada sujeito. Sua função maior é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado e produzido ao longo dos tempos pela humanidade.

Não por acaso, no contato com o documento proposto pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (2015-2017), faz-se necessário rever e entender o papel da educação no contexto social brasileiro. É preciso intencionar e esclarecer qual é a função da escola nesse contexto sócio educacional, por meio da história e, assim, compreender as relações de poder existentes no documento.

Mészáros (2008), em sua obra “Educação para Além do Capital”, postula que a educação precisa urgentemente superar as suas práticas impregnadas de conceitos ideológicos, para conseguir efetivar a sua real função. Em sua visão “[...], uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Dessa forma, os trabalhos pedagógicos realizados no interior das instituições escolares deverão ser pautados no seu objetivo inicial. Somente por meio da efetivação e da aquisição teórica é que o cidadão poderá ter condições de compreender a organização social e ser agente nesse processo, e não um mero expectador, refletindo e repensando sobre os condicionantes exteriores.

Assim, a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de doutrinação

permanente, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “sociedade livre” estabelecida e totalmente não objetável (MÉSZAROS, 2008, p. 82).

Disso decorre que é necessário fazer do ensino uma prática de socialização dos conhecimentos e não somente de reprodução de informações em nível de um conhecimento tácito, mas instigar o aluno a refletir e a aprofundar o seu saber. É esse o real papel da educação, e isso somente ocorrerá quando as suas práticas estiverem voltadas para a formação do indivíduo e não somente para fins mercadológicos.

Coaduna-se com essas ideias aquilo que afirma Duarte (1999, p. 93), ao escrever que: “O indivíduo humano se faz apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano”. Essa humanização ocorre por meio da reflexão e da compreensão do processo de reprodução da realidade humana.

Na continuidade dessas discussões, realizam-se reflexões sobre as influências que sofre a educação brasileira, a partir das mudanças ocorridas no final do século XX e no início do século XXI, com as mudanças na forma de organização da economia e da política mundial. É necessário pois, compreender as orientações que foram elaboradas pela Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio da Unesco, para a educação dos países em desenvolvimento, como no caso o Brasil.

1.1 O BANCO MUNDIAL, A UNESCO E A EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XXI

Foi com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que alguns países no mundo enfrentaram uma crise econômica, política e social, já que os vários setores sociais estiveram, direta ou indiretamente, envolvidos nos conflitos militares. Devido ao longo período de conflito, ocorreram muitos desgastes econômicos, pois alguns países estavam fornecendo e desenvolvendo produtos bélicos. Como resultado, além de um grande número de mortes,

um grande contingente da população ficou restrita e abaixo da linha da pobreza, o que ocasionou a existência de milhares de pobres em todo o mundo.

Pode-se afirmar que, com o final da guerra, ocorreu uma reestruturação na organização da economia e da política mundial, pois a União Soviética e os Estados Unidos saíram vitoriosos e se destacaram como grandes potências econômicas, porém, com grande rivalidade entre ambos. Nesse contexto conflituoso e com a vitória dos aliados, de pós conflitos militares, surgiu a Organização das Nações Unidas (ONU), formada por 192 estados-membros, com o objetivo de estimular a cooperação global e evitar possíveis conflitos futuros, sendo que cada um desses estados contribuiu para essa organização.

A Organização das Nações Unidas (ONU), é constituída pela área administrativa e por um sistema denominado Sistema das Nações Unidas. Este, por sua vez, é formado pela (OMS) Organização Mundial da Saúde, o (PAM) Programa Alimentar Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Cada um desses sistemas tem o objetivo focado em uma determinada área de atendimento (UNESCO, 2002, p.1).

Na sequência, discute-se sobre o Banco Mundial, a Unesco e a reforma da educação no Brasil, a partir das perspectivas apresentadas pela Unesco para a educação do século XXI, nos países em desenvolvimento.

1.1.1 O Banco Mundial e o financiamento da educação básica

Dentro desse contexto mundial de reorganização econômica e política, de pós-guerra foi organizada uma Conferência na cidade de *Bretton Woods*, no ano de 1944, onde participaram vários países, sendo vinculada ao Fundo Monetário Internacional (FMI)⁷, tendo como principal objetivo o estabelecimento de uma nova ordem entre os países afetados.

⁷ Fundo Monetário Internacional: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) constituem, ainda, a díade institucional de imposição, implementação, sustentação e legitimação da política de neocolonização imperialista levada a cabo pelos países centrais, liderada pelos Estados Unidos (BASTOS, 2016, p. 144).

Sob forte hegemonia norte-americana, os 44 países que se reuniram em *Bretton Woods* para discutir os rumos do pós-guerra buscaram criar instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais (SOARES, 2009, p. 16).

Desde a sua criação, o Banco Mundial exerceu forte influência em vários setores da sociedade em nível mundial. Porém, na sua regulamentação, estava previsto desde o início que as influências e as decisões seriam proporcionais ao suporte de capital investido no banco. Assim, desde a sua criação, alguns países se destacaram, devido aos seus altos valores de investimentos.

O Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) (SOARES, 2009, p. 15).

Soares (2009, p.16) apresenta um quadro tendo como fonte o documento *World Bank Report* de 1994. Cinco países sempre mantiveram as primeiras posições, ficando com 38,2% do poder de decisão, sendo os EUA em primeiro lugar com 17,1%, Japão com 6,5%, Alemanha com 5,0 %, França e Reino Unido com 4,8%. Por consequência, esses cinco países sempre mantiveram a liderança das políticas propostas.

Ao analisarmos os dados acima apresentados pela autora, temos maior clareza sobre a política pregada pela instituição, em que o poder de decisão se concentrou nas mãos das cinco maiores potências do mundo, ou seja, todos os encaminhamentos eram propostos de acordo com os interesses desses países que detinham maior poder econômico. Sobre isso, Tommasi (2009, p.11) faz a seguinte consideração: “Trata-se de uma dominância que reduz a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico”.

Por conseguinte, se as determinações e os encaminhamentos são definidos pelo poder aquisitivo econômico de cada país membro, vários países ficaram dependentes daqueles que se destacavam. No entanto, esses que detinham e concentravam o poder econômico passaram a estabelecer novas regras e condições para empréstimos, influenciando vários setores da economia, com a justificativa de “aliviar a pobreza do mundo”.

Nesse sentido, os “direitos universais” de cidadania são questionados e reduzidos aos “direitos possíveis” em uma sociedade marcada pelo ajuste fiscal e por sua lógica de alinhamento econômico. Por outro lado, os “direitos universais” são substituídos por políticas assistenciais e compensatórias, com vistas à redução das consequências sociais “naturais” da intervenção econômica (TOMMASI, 2009, p. 11).

Segundo a autora, dentro dessas orientações foram apresentadas as reformas educativas, com o propósito de produzir um ordenamento necessário no campo educacional, sendo elas:

- a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social;
- b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e,
- c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica (TOMMASI, 2009, p. 11).

Nessa perspectiva, a educação é pensada como estratégia política e econômica, tendo como referência a concepção de alguns economistas, apresentando um “caráter estratégico” pelo Banco Mundial. Essa foi a situação do Brasil, que foi forçado financeiramente a se alinhar ao processo de globalização, e assim “vem sofrendo as sequelas sociais do ajuste do Estado aos interesses do pequeno mundo dos donos do capital” (TOMMASI, 2009, p. 10).

No Brasil, os acordos firmados se iniciaram na década de 1970, recebendo forte influência e determinações na área educacional, onde a liberação de recursos estava atrelada aos locais e às determinações propostas pela organização.

E por que o foco na educação básica? A resposta do Banco é cristalina: “A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 62).

Essa questão que foi levantada pelas autoras, é justamente o foco primordial das políticas propostas pelo Banco Mundial, e um dos seus objetivos é “reduzir a pobreza extrema” principalmente nos países que apresentam elevados índices, e promover o acesso a instituição escolar, no sentido de contribuir para o desenvolvimento econômico e social. A

justificativa do Banco é que, os indivíduos que recebem instrução, e tem acesso ao ambiente escolar, apresentam melhores condições de sobrevivência e melhores condições econômicas. Outros autores também relatam esse interesse e essa ênfase atribuída à área educacional.

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação (SOARES, 2009, p. 30).

Assim, percebe-se o caráter ideológico das políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial, cujo objetivo fica centrado na formação para atender à demanda do mercado de trabalho, pois com a expansão do processo industrial, faz-se necessária uma produção de mão-de-obra qualificada. O autor relata algumas das orientações e os seus efeitos para a área educativa.

No contexto dessas orientações gerais, inscrevem-se as reformas educativas, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessário:

- a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social;
- b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e,
- c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica.

São economistas que pensam a educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas (TOMMASI, 2009, p. 11).

Porém, ao analisarmos alguns dados desses financiamentos nos países em que tiveram a colaboração da instituição, verificamos que ocorreu um aumento da concentração de renda e acarretou na não diminuição dos índices de pobreza, como afirma a autora abaixo:

Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta (SOARES, 2009, p. 17).

A autora registra a realidade por meio de dados quantitativos, demonstrando a situação e os resultados dos índices de pobreza, pois a proposta, de acordo com o Banco Mundial, seria a de “diminuir e amenizar” os altos índices de pobreza e miserabilidade que se encontravam nos países periféricos. Contudo, a realidade constatada, após um determinado período foi, como consequência, justamente o contrário, pois ocorreu um grande aumento no número de pessoas com índices mínimos de sobrevivência. Ao contrário, na posição inversa ocasionou uma grande concentração de riqueza predominando em uma quantidade mínima de pessoas. A política do Banco Mundial contribuiu, assim, para o aumento cada vez maior da concentração de renda.

No Brasil os primeiros acordos de cooperação, tanto técnica como financeira, iniciaram na década de 1970. Logo nos primeiros anos, a maior influência e interesses foram centralizados na área educacional. Por meio de acordos o país teria que se ajustar aos programas e às orientações, sendo necessário, portanto, organizar algumas reformas para atender às orientações do BM. Conforme afirmam os autores:

O caráter estratégico do Banco Mundial, bem como o alcance estrutural das políticas educacionais em curso, deve ocupar nossas atenções e alimentar nossas preocupações. Já que não desconhecemos o fato de que o Brasil, nos últimos anos, tem sido forçado a se alinhar ao chamado processo de globalização, e, por consequência, vem sofrendo as sequelas sócias do ajuste do Estado aos interesses do pequeno mundo dos donos do capital (WARDE; HADDAD, 2009, p. 10).

Outros setores no território brasileiro, também, sofreram algumas alterações a fim de atender às orientações e aos requisitos da organização, para que ocorressem os investimentos, o que acabou provocando, na década de 1970, mudanças significativas de ordem estrutural. Todavia, os resultados não foram suficientes em termos de avanços ou de desenvolvimento social, conforme aponta Soares (2009, p. 17):

O Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente.

No período, ocorreu um avanço no setor agrícola, e a expansão na produção, mas a riqueza produzida se concentrou nas mãos de uma minoria, que acabou gerando uma centralização de capital.

Nos anos de 80, com a emergência do endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população abaixo da linha da pobreza [...]. Dada a crescente influência que o Banco Mundial vem exercendo na sociedade brasileira, bem como na gestão de relações internacionais, cabe analisar a trajetória da instituição ao longo de seus cinquenta anos, de existência, apontar o sentido de suas transformações, bem como refletir sobre as mudanças necessárias para torná-la, efetivamente, uma organização voltada para a promoção do desenvolvimento humano no Brasil e no mundo (SOARES, 2009, p. 17).

Se na década de 1970 iniciaram os primeiros acordos com a cooperação internacional por meio de empréstimos financeiros, na década de 1980 o país passava por um sério endividamento, ou seja, estava dependendo financeiramente da instituição, ficando restrito às condições propostas pela mesma, sendo organizados assim os programas de ajuste estrutural denominados com SAPs⁸. “[...], nova modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial -, que passaram a ser geridos pelo Banco Mundial a partir dos anos 80” (SOARES, 2009, p. 21).

⁸ SAPs - O objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, elevado grau de introversão, entre outras. A ideia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios sobretudo na rigidez de suas economias. Consequentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes do que o alívio da dívida (SOARES, 2009, p. 23).

Esses programas de ajustes estruturais, segundo Soares (2009, p. 23), tinham como objetivo a implantação de algumas medidas que eram estabelecidas pelo programa, a fim de atingir algumas metas:

Por meio de condicionalidades, o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção “mais adequada de crescimento”: liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário.

Esses ajustes, foram decididos e implementados basicamente no “Consenso de Washington” nos anos 1980, com a justificativa de atendimento ao processo rápido da expansão comercial e da industrialização, ocasionados pela globalização e da abertura de mercados internacionais, sendo essas medidas essenciais definidas em cinco eixos:

1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução de gastos públicos;
2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias
3. Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc;
5. Privatização das empresas e dos serviços públicos.

De acordo com o Banco Mundial, essas medidas seriam capazes de colocar os países no caminho do desenvolvimento sustentável, permitindo o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza (*trickle down effect*) (SOARES, 2009, p. 23).

Por essa razão, na década de 1980, alguns países que nos anos anteriores aderiram às políticas econômicas com acordos financeiros, passaram por profundas crises, o que levou os economistas a chamarem-na de “década perdida”. Isso ocorreu após os ajustes das políticas neoliberais, tendo como consequência graves crises financeiras e estruturais nos países periféricos, o que os levou a realizarem novas adequações, recomendadas pelo Banco Mundial, para o ajuste global da economia na década de 1990, como foi o caso do Brasil.

Soares (2009, p. 26), depois de analisar os dados das “Auditorias recentes contratadas pelo Banco Mundial para fazer uma avaliação de seu desempenho nos últimos anos deixaram claro que muito pouco mudou até agora”. Conforme entende essa pesquisadora, até no ano dessa publicação (2009) a ênfase no combate à pobreza tem um caráter instrumental em que os programas sociais visam a garantir o suporte político e a funcionalidade econômica, necessários ao novo padrão de crescimento, baseado no liberalismo econômico.

Esses programas não obtiveram um avanço significativo, ao contrário, os países ficaram dependentes das políticas da organização e, como consequência, houve uma elevação do crescimento da exclusão social e um crescimento populacional desigual, contribuindo, assim, para o aumento da concentração de rendas.

Essa autora explica ainda que, com um discurso impregnado de caráter ideológico, “no setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação (SOARES, 2009, p. 30).

Percebe-se, portanto, infelizmente e comprovadamente, que o papel da educação nesse contexto é o de atender às necessidades do mercado, contribuindo para a reprodução do capital. Isto é, é a preparação do indivíduo para atender às demandas necessárias das grandes empresas, eis aí a ênfase dada à educação profissional no sentido de reproduzir as necessidades do capital, sem onerar os custos da produção.

Nas últimas décadas, as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, ampliaram o seu espaço. Com as reformas de perspectivas neoliberais, essas influências passaram a ficar mais evidentes, atrelando o ato educativo às questões de ordem econômica. Essas reformas se deram sob o discurso da formação humana e da preparação do indivíduo para conviver em sociedade e para o mercado de trabalho.

Sendo assim, observa-se que a ênfase do ato educativo está sendo deslocada para outras questões. Em consequência disso, o papel da escola também sofre com essas alterações, pois a escola é uma instituição que está inserida nesse contexto social. Isso explica a ênfase dada por esses organismos à formação de cunho profissional nas últimas décadas.

Soares (2009) explica que, dos acordos firmados nas décadas anteriores pelo Brasil, com o Banco Mundial e o fundo Monetário internacional, saíram as novas necessidades de acordos a serem realizados nas décadas subsequentes, como a década de 1990, período dos ajustes neoliberais, até os anos iniciais do novo século XXI. Então, ela esclarece o seguinte:

Nos anos 80, o Brasil teve uma relação difícil com o Banco Mundial, cedendo e recuando parcialmente às suas pressões e às do FMI para adotar as políticas de ajuste. Na verdade, o modelo de ajuste dos organismos multilaterais se revelou incompatível com a complexa estrutura da economia brasileira (SOARES, 2009, p. 33).

Nesse contexto financeiro, segundo Soares (2009, p. 31) o Brasil acabou efetuando vários empréstimos: “Considerando os financiamentos acumulados até 1994, o Brasil efetuou empréstimos no Banco Mundial de cerca de U\$\$ 22 bilhões, valor só superado pelo México e pela Índia, representando 8,7% do total”. A partir desses empréstimos o país foi ficando cada vez mais dependente e mais atrelado às condicionalidades do Banco Mundial, sendo necessário atender às exigências propostas.

Em face desse cenário, torna-se importante que a sociedade civil brasileira coloque em sua agenda política o debate sobre as políticas e projetos do Banco Mundial, exigindo não apenas a democratização do Banco, a maior transparência de suas políticas e projetos e a mudança nas políticas macroeconômicas em curso, como também buscando maior abertura do governo brasileiro para o debate sobre os empréstimos (SOARES, 2009, p. 38).

Diante desse contexto, compreender a ação dessa instituição e interpretar a sua política e sua forma organizacional é de suma importância, já que o setor educacional está inserido nesse processo, faz-se necessário para compreender as reformas educacionais no país. A partir daí, toda a sociedade poderá exigir um maior comprometimento dos dirigentes políticos, e as propostas de redução da pobreza poderão ser efetivadas de fato, contribuindo para um desenvolvimento econômico e social com mais transparência e maior eficácia.

1.1.2 A Unesco e a educação básica para os países em desenvolvimento

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, conhecida como (UNESCO), foi criada em 16 de novembro de 1945. Conforme reza a própria Organização: “A missão da Unesco consiste em contribuir para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação (UNESCO, 2013, p. 2).

Ainda, segundo o que registra o documento, a sua missão é muito ampla, sendo capaz de UNESCO “modificar o homem” e “construir a paz”. Com sede em Paris, a cada dois anos os representantes de todos os Estados-membros se reúnem em uma conferência denominada de Conferência-geral, e “determinam as estratégias e as grandes orientações do trabalho da Organização”. Assim, cada representante tem direito ao voto e nesse momento eles aprovam o que será realizado e organizam o orçamento necessário para a execução. Existe ainda a nomeação de um diretor de quatro em quatro anos, que preside essas conferências (UNESCO, 2013, p. 31).

Logo no início do relatório a diretora geral da Unesco Irina Bokova⁹, relata que a Unesco dispõe de meios para fornecer uma resposta de caráter intelectual e humanista para a globalização e para a crise econômica. Então escreve: “todos nós sabemos que a cultura e a arte, as ciências, a educação, a comunicação e o conhecimento são os verdadeiros valores que fundamentam a essência da humanidade” (UNESCO, 2013, p. 3).

⁹ A búlgara Irina Bokova, de 57 anos, é uma ex-comunista, embaixadora da Bulgária na França, em Mônaco, e na Unesco desde 2005. Como muitos jovens da antiga nomenclatura soviética, Irina Bokova estudou Relações Internacionais em Moscou e depois seguiu para os Estados Unidos, onde fez especializações na Universidade de Maryland e nas escolas de Economia e de Governo da prestigiada Universidade de Harvard. De volta à Bulgária, na década de 1990, ela foi eleita duas vezes deputada, concorreu à vice-presidência do país pelo Partido Socialista, hoje na oposição, até ser nomeada embaixadora e seguir carreira diplomática. Europeia convicta, Irina Bukova é uma poliglota, que fala perfeitamente inglês, espanhol, francês e russo, para defender os valores europeus. Disponível em: http://www1.rfi.fr/actuobr/articles/117/article_14677.asp>. Acesso em: 11 de ago. 2018.

Para tanto, em seu documento apresenta alguns desafios mundiais propostos. “As metas da comunidade internacional-enunciadas nos Objetivos de Desenvolvimento Internacionalmente Reconhecidos (ODIRs), incluindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), tem servido de base a todas as estratégias e atividades da UNESCO.”

A organização se concentra, em particular, nestas duas prioridades globais: África e Igualdade de gênero. Tem, ainda, outros objetivos, como metas e prioridades globais, no sentido de contribuir para a diminuição das desigualdades geradas pelo capitalismo e promover o desenvolvimento sustentável, focando suas ações em segmentos estratégicos, e em vários objetivos primordiais, tais como:

1. Garantir educação de qualidade para todos e aprendizagem ao longo da vida;
2. Mobilizar conhecimento e política na área da ciência, a serviço do desenvolvimento sustentável;
3. Enfrentar os novos desafios sociais e éticos;
4. Promover a diversidade cultural, o diálogo intercultural e a cultura da paz;
5. Defender a liberdade de expressão e a liberdade de imprensa.
6. A Unesco promove essas prioridades e objetivos, com base em uma plataforma fundamentada em resultados, a fim de garantir ajuda eficaz, obrigação de prestar contas e transparência (UNESCO, 2013, p. 4).

Desde a década de 1990, essa Organização vem sendo a idealizadora de Políticas educacionais mundiais, com o objetivo de promover à população menos favorecida a inserção no mercado de trabalho e à participação social. Todavia, o que se pode observar é que a formação educacional proposta pela Unesco tende a conformar um modelo de cidadão voltado para as necessidades do mercado de trabalho. Essa educação, na verdade, não promove o desenvolvimento integral dos indivíduos, nem lhes dá condições de compreender a complexa estrutura das relações sociais capitalistas, tornando-os aptos apenas para reproduzir os interesses hegemônicos, já condicionados pela divisão social do trabalho.

O que se pode notar é que a preocupação com a formação cidadã está presente nas propostas da Unesco, quando ela apresenta um número alto de pessoas adultas e de crianças sem escolarização. Na verdade, isso representa grandes entraves para a atual sociedade capitalista e para o desenvolvimento do capital, haja vista que a sociedade atual necessita

de pessoas com escolarização básica para a participação na vida social. Segundo a Organização,

Atualmente, 796 milhões de adultos são analfabetos: dois terços são mulheres. Apesar dos progressos significativos realizados desde 2000, 69 milhões de crianças - 54% meninas- ainda não tem acesso à escola primária. Milhões de crianças deixam a escola sem ter adquirido as competências básicas de leitura, escrita e cálculo (UNESCO, 2013, p.10).

A Organização se propõe a realizar alguns acompanhamentos técnicos e estabelece normas e incentiva projetos inovadores. Atua com ênfase no âmbito educacional, contribuindo assim, para “Liderar a Educação para Todos (EPT), garantindo a coordenação mundial, e fornecendo assistência aos Estados-membros para a realização das metas da EPT e dos ODMs”. Atualmente as ODMs tiveram a sua nomenclatura alterada para Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Isso ocorreu a partir de 2015, quando a educação também foi chamada a contribuir para o desenvolvimento mundial sustentável.

Promover a alfabetização e uma educação de qualidade para todos, ao longo da vida, insistindo com particular ênfase na igualdade de gênero, nos jovens, assim como nos grupos mais vulneráveis e marginalizados da sociedade, incluindo os povos indígenas. Uma atenção especial é prestada à África, aos países menos desenvolvidos e aos pequenos Estados insulares, sendo a educação para o desenvolvimento uma preocupação transversal (UNESCO, 2013, p. 11).

No Brasil, a Unesco iniciou seus trabalhos a partir de 1960, quando a sua maior influência ocorreu na política educacional brasileira por meio de orientações técnicas e influenciou nas organizações e reestruturações na área da administração escolar. Para que se possa compreender o seu histórico de influência na política educacional em nível mundial, passa-se, a seguir, a um breve retrospecto, que vai desde a criação da Organização das Nações Unidas até as políticas mais atuais.

Quadro 1: Breve histórico sobre a Unesco

Linha do tempo

1940-1950

16 de novembro de 1945: Representantes de 37 países reúnem-se, em Londres, para assinar a Constituição da UNESCO, que entrou em vigor no dia 4 de novembro de 1946, depois de sua ratificação por 20 Estados-membros.

1948: A UNESCO recomenda aos Estados-membros que o ensino primário gratuito se torne obrigatório para todos.

1950-1960

1952: Em uma Conferência Intergovernamental, convocada pela Unesco, é adotada a Convenção Universal sobre os Direitos Autorais (Copyright). Nas décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial, essa Convenção serviu para ampliar a proteção dos direitos autorais a numerosos países que não eram parte da Convenção de Berna para a Proteção de Obras Literárias e Artísticas (1886).

1956: A República da África do Sul retira-se da UNESCO, alegando que algumas publicações da Organização “interferiam” nos “problemas raciais” do país. Sob a presidência de Nelson Mandela, o país voltou a integrar a Organização em 1994.

1958: Inauguração da sede permanente da UNESCO, em Paris, projetada por Marcel Breuer (Estados Unidos), Pier-Luigi Nervi (Itália) e Bernard Zehrfuss (França).

1960- 1970

1960: Início da Campanha Internacional da Salvaguarda dos Templos da Núbi, no Egito, para deslocar o Grande templo de Abu Simbel, de modo a evitar que fosse submerso pelo Nilo, depois da construção da represa de Assuan. Durante os 20 anos de duração dessa campanha, 22 monumentos e complexos arquitetônicos foram deslocados. Essa foi a primeira e a mais importante de uma série de campanhas destinadas a salvaguardar, entre outros, os monumentos de Moenjodaro (Paquistão), Fez (Marrocos), Katmandu (Nepal), Borobudur (Indonésia) e a Acrópole de Atenas (Grécia).

1968: A UNESCO organiza a 1ª Conferência Intergovernamental, visando a conciliar meio ambiente e desenvolvimento; atualmente, essa temática é designada como “desenvolvimento sustentável”. Essa Conferência levou à criação, pela UNESCO, do Programa O Homem e a Biosfera (MAB).

1970- 1980

1972: A Convenção relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural é adotada.

1974: O Papa Paulo VI outorga à UNESCO o Prêmio Internacional da Paz- João XXIII.

1975: Sob os auspícios da ONU e da UNESCO, é criada a Universidade das Nações Unidas, em Tóquio.

1976: Foi criada a Comissão do Patrimônio Mundial e, em 1978, são inscritos os primeiros sítios na Lista de Patrimônio Mundial.

1978: A UNESCO adota a Declaração sobre a Raça e o Preconceito Racial. Relatórios publicados posteriormente sobre esse tema, pelo diretor-geral, serviram para desacreditar e refutar a fundamentação pseudocientífica do racismo.

1980: A UNESCO publica os dois primeiros volumes da História Geral da África. Obras análogas focalizam outras regiões, notadamente, a Ásia Central e o Caribe.

1990- 2000

1990: A Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien (Tailândia), lança movimento mundial para garantir a educação básica a todas as crianças, jovens e adultos. Dez anos depois, no Fórum Mundial sobre a Educação, reunido em Dacar (Senegal), os governos comprometem-se a atingir a educação básica para todos, até 2015.

1992: Criação do Programa Memória do Mundo destinado a proteger os tesouros insubstituíveis das bibliotecas e as coleções de arquivos. Esse Programa inclui, daqui em diante, arquivos sonoros, cinematográficos e televisivos.

1997: O Reino Unido, que tinha deixado a UNESCO, em 1985, retorna à Organização.

1998: As nações Unidas endossam a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, elaborada e adotada pela Unesco, em 1997.

Século XXI

2001: A Conferência Geral adota a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, elaborada pela UNESCO.

2003: Os Estados Unidos, que haviam deixado a UNESCO em 1984, retornam à Organização. A Conferência-geral adota a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.

2005: A UNESCO e sua Comissão Oceanográfica Intergovernamental elaboram e lançam um sistema provisório de aviso prévio de tsunamis no Oceano Índico.

2008: O obelisco de Axum, com 1.700 anos, retorna a seu lugar de origem, no norte da Etiópia, depois de ter sido levado para Roma pelas tropas de Mussolini, em 1937.

2009: A Conferência-geral elege Irina Bokova (Bulgária) como diretora-geral da UNESCO. Ela é a primeira mulher a exercer tal cargo desde a criação da Organização: é, igualmente, a primeira vez que uma pessoa de um país do Leste Europeu desempenha essa função.

2010-2015

2015: Conferência em Nova York, onde estiveram reunidos 193 estados membros, que resultou no documento Agenda 2030, tendo como objetivo o desenvolvimento sustentável do planeta, onde ficaram definidos em 17 objetivos denominados Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável.

2015: Fórum Mundial da Educação, organizado pela UNESCO, na cidade de Incheon na Coreia do Sul, estiveram presentes mais de 160 países, a qual resultou em um documento Declaração de Incheon, que estabelece algumas metas para os próximos 15 anos na educação mundial.

2017: A Conferência Geral ocorreu entre os dias 30 de outubro e 14 de novembro na Bélgica com o tema “Uma nova agenda de humanidades para o século 21”. A Comissão referente aos assuntos educacionais se concentrou entre os dias 2 e 4 de novembro, tendo debatido questões relevantes na área, e naquele momento Portugal foi eleito membro do Conselho Executivo da UNESCO, permanecendo até 2021.

2019: 40ª Sessão de Conferência Geral que ocorreu em Paris. Na área educacional reuniram-se mais de cem ministros da Educação e outros cem representantes de universidades que fazem parte do programa Cátedras da UNESCO para organizar a proposta denominada como “campus mundial” mais inclusivo, permitindo mais mobilidade estudantil contribuindo para o crescimento de matrículas no ensino superior.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações recolhidas da Unesco.

A partir da década de 1990, conforme se pode observar nessa linha do tempo, a Unesco passou a ser a idealizadora oficial de orientações em alguns setores sociais, como ciência, cultura e educação. No setor da educação passou a propor e a implementar políticas e estratégias conjuntas para a educação dos países em desenvolvimento.

Fizeram parte desse processo, as orientações propostas no campo das políticas educacionais no Brasil e o alinhamento entre os governos brasileiros e as instituições financiadoras. Nesse acordo se estabeleceram as condicionalidades para a geração de recursos e, conseqüentemente, para a concretização das propostas almejadas, sempre com os mesmos objetivos, de que a educação é a essência para aliviar e amenizar a pobreza.

Na sequência, discute-se sobre o relatório para a educação, encomendado pela Unesco, no qual se apresenta a nova base epistemológica para a educação do século XXI. Assim como as propostas e as orientações sobre os encaminhamentos das políticas educacionais, a formação de professores e o ensino, que subsidiaram a organização da educação de vários países.

1.1.2.1 Relatório Jacques Delors

Um dos documentos que, a partir da década de 1990, foi utilizado no âmbito da educação brasileira e serviu de referência para o sistema educativo, como fundamentação

teórica, foi o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”¹⁰, organizado pelo relator Jacques Delors.

O documento em questão retoma alguns princípios como, educação permanente e cidade educativa, premissas indispensáveis para a educação do século XXI, fazendo referências a outro documento organizado na década de 1970, o Relatório Faure¹¹. O relatório Delors, pautado no relatório anterior, fundamentou-se em quatro premissas que permearam toda a sua elaboração, sendo elas apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2: Premissas contidas no Relatório Jacques Delors

- A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações;
- A crença numa democracia concebida como direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro;
- O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos;
- Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser.

Fonte: Unesco. Fundamentos da Nova Educação, 2005, p. 13.

¹⁰ O Relatório Jacques Delors, como assim se tornou conhecido, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, teve a contribuição de especialistas de todo o mundo. O Ministério da Educação e do Desporto, apoiou a publicação no Brasil do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XX, sob o título Educação - Um tesouro a descobrir (DELORS, 2001, p. 9).

¹¹ Relatório Faure: Uma das primeiras iniciativas da Unesco foi a elaboração do Relatório coordenado por Edgar Faure, 1972, considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização. Como bem salientou Faure na carta de apresentação do relatório ao Diretor-Geral da Unesco, quatro postulados orientaram sua elaboração (UNESCO, 2005, p. 13).

As premissas supracitadas aparecem, anteriormente, no “Relatório Faure”, iniciado em 1971 e concluído em 1972. Entretanto, esses fundamentos norteadores estão em evidência na abordagem do “Relatório Delors”, iniciado no ano de 1993 e concluído no ano de 1996, conforme observa-se a seguir.

Os eixos norteadores do Relatório Faure – educação permanente e cidade educativa – à medida que foram lançados e discutidos mundialmente, contribuíram para inúmeras aberturas do sistema educacional dos países, ajudando-os a romper visões estreitas e conservadoras em matéria de política educacional (UNESCO, 2005, p. 16).

No Relatório Faure “educação permanente” e “cidade educativa” foram os pontos primordiais enfatizados no documento. Esse Relatório definiu a educação não mais como um conteúdo determinado, mas como um processo em construção, apontando que “[...] através da diversidade de experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio” (UNESCO, 2005, p. 14).

O Relatório Delors, elaborado duas décadas após, apresenta o papel do ato educativo, deixando nítida a função da educação, nesse contexto de políticas hegemônicas¹².

Compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo. A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalancear uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos e tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional (DELORS, 2001, p. 49).

No referido documento, cabe à escola o papel de incutir na formação do indivíduo questões de ordem e valores subjetivos de valoração moral. São constantes e permeiam todo

¹² Hegemonia: qualquer definição de hegemonia é complicada pelo uso da palavra em dois sentidos diametralmente opostos: significando domínio, com em “hegemonismo”, ou significando liderança e tendo implícita alguma noção de consentimento. Mao Tse-tung usou “hegemonismo” para indicar uma modalidade de domínio de um país sobre outro que não é imperialismo. O segundo significado é mais comum na tradição marxista (BOTTOMORE, 2001, p. 176).

o documento as palavras: **humanismo e valores espirituais**; questões que extrapolam a real função da escola, que seria a de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado.

Porém, ao analisar o documento acima referido se faz necessário entender a lógica que o envolve e como a sociedade está organizada, uma vez que é impossível compreender o processo educacional sem antes buscar as suas raízes na crise estrutural, pela qual passa o modo de produção capitalista e como foi o seu processo.

De acordo com Gamboa (2008, p. 138), “O conhecimento se constrói com base no empírico presente”. Porém, a partir do fato presente, buscamos elaborar uma imagem do todo. O autor relata ainda que, por meio de análises recuperamos o contexto no qual o fato ocorreu, ou ocorre. Em sua visão, “dependendo da abordagem, esses contextos são ou não considerados. [...]. A dialética¹³ inclui a dinâmica de volta, do todo às partes e das partes para o todo” (GAMBOA, 2008, p. 132).

A reflexão proposta desde o início deste trabalho, é procurar compreender o papel da instituição escolar dentro desse contexto de organização social. Pois, segundo Evangelista (2014, p.13), “a lógica aparente desse silogismo idealista precisa ser quebrada para compreendermos sua essência”.

Assim, afirma-se que a educação e os documentos que a norteiam não podem ser compreendidos fora dos seus condicionantes socioeconômicos e políticos. Pois, ao partir do método dialético, tem-se um constante ir e vir, ou seja, não se analisam somente os documentos norteadores da educação, mas faz-se, também, uma reflexão do seu contexto. A partir desse movimento, busca-se nos documentos as suas determinações históricas, o que compreende a síntese de múltiplas determinações, a rica totalidade da diversidade.

¹³ Dialética - Possivelmente o tópico mais controverso no pensamento marxista, a dialética suscita as duas principais questões em torno das quais tem girado a análise filosófica marxista: a natureza da dívida de Marx para com Hegel e o sentido em que o marxismo é uma ciência. A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética epistemológica; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética ontológica; e (c) o movimento da história: dialética relacional. Todos os três aspectos encontram-se em Marx (BOTTOMORE, 2001, p. 101).

No modo de organização social vigente, baseado no sistema econômico denominado capitalismo, o capital é estabelecido por ser uma relação social que tem sua origem na compra e na venda da força de trabalho. Nessa dinâmica, a força de trabalho também se torna uma mercadoria, pois há sempre uma dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada de uma grande parte da riqueza produzida. Essa relação de expropriação da mão de obra e a dominação do capitalista sobre o trabalhador, fazem-se necessárias para que haja lucro e, conseqüentemente, a reprodução do capital.

Dentro dessa forma de organização são comuns em alguns documentos um discurso voltado para a humanização, visando à amenização dos conflitos sociais e a diminuição das desigualdades. Esses discursos são sobrecarregados com questões ideológicas, pois fica evidente que a forma de organização social se baseia na expropriação da mão de obra do trabalhador e na lucratividade. É nesse sentido, então, que os documentos estão impregnados de discursos fundamentados no pensamento neoliberal.

Trata-se de um modo de produção antagônico e excludente na sua origem. Portanto, para se reproduzir, faz-se necessária, também, a reprodução da miséria, a reprodução das desigualdades e das relações sociais. Isso mantém a divisão das classes sociais, resultando num mercado de trabalho cada vez mais restrito e mais excludente.

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social - saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor - para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res pública* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8).

As autoras reafirmam a concepção de que as políticas estão organizadas e são voltadas para servirem de aparato ideológico. Elas são pensadas de acordo com os interesses da classe que detêm o poder, no caso a elite econômica.

Menciona-se novamente aqui a produção do relatório Delors (DELORS, 2001, p.14), no qual se ressalta que o papel da educação frente ao novo milênio é o de contribuir “para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia”. E ainda,

no mesmo documento, logo na sequência, o relator apresenta as problemáticas a serem enfrentadas no Século XXI que, segundo ele, são tensões cuja responsabilidade de ultrapassá-las caberá ao ato educativo, a saber:

- A tensão entre o global e o local;
- A tensão entre o universal e o singular;
- A tensão entre tradição e modernidade;
- A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo;
- A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades;
- A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem;
- Finalmente trata-se, também nesse caso, de uma realidade permanente, a tensão entre o espiritual e o material (DELORS, 2001, 14-15).

Esse documento é permeado de referências que encaram o ato educativo como sendo o solucionador dos problemas e da desordem social. Está voltado para o caráter subjetivo, no qual a educação deverá enfatizar os valores de solidariedade e as questões espirituais, deslocando a sua função educativa, para um caráter ideológico na formação humana.

Sobre essas questões, Evangelista (2014, p. 13) escreve: “A racionalização criada induz à crença de que é no terreno escolar, que os problemas socioeconômicos nascem, sendo, portanto, nele que encontrariam a solução”. Abaixo é possível identificar alguns trechos do relatório que apresentam esse discurso:

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito do universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo – e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados – a sobrevivência da humanidade. [...]. Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade (DELORS, 2001, p. 15-16).

Na década de 1990 o ensino público no Brasil estava sofrendo uma nova adequação, pois obteve um aumento significativo da quantidade de matrículas, estava passando por uma ampliação no seu atendimento. Isso ocorreu devido a inúmeros fatores externos. Um deles, muito considerável, foi a migração da população da área rural para áreas mais centralizadas, resultado da reestruturação da organização do modo de produção. Assim, o

processo educacional, nesse contexto, estava tendo alterações tanto na sua quantidade quanto na sua clientela, pois passou a atender aos filhos das classes trabalhadoras que buscavam oportunidades nos grandes centros urbanos.

Na concepção de Evangelista e Shiroma, em seu artigo “Educação Para o Alívio Da Pobreza: Novo Tópico Na Agenda Global” (2005), a expansão do ensino ocorreu nos anos de 1990, onde predominaram os conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. Era necessário preparar os trabalhadores para o mercado de trabalho, que havia passado por transformações, atrelando a educação e adequando-a ao mundo do trabalho, amenizando assim, a pobreza extrema.

Nesse novo cenário o papel da educação amplia-se de forma considerável, de acordo com o discurso de apresentação do então, Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza no relatório: “Existe hoje uma arena global na qual, gostemos ou não, é até certo ponto jogado o destino de cada indivíduo” (DELORS, 2001, p. 9).

Percebe-se que, na perspectiva do Relatório, o discurso direciona-se para o desenvolvimento humano “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades”. A ênfase nesse momento é uma educação voltada para a vida e as relações com os outros. Com o desenvolvimento industrial cada vez mais acelerado, e o uso de tecnologias na produção, existe uma menor quantidade de vagas no mercado de trabalho, levando a escassez econômica e a um aumento significativo de disputa por oportunidades de emprego. Por isso, faz-se necessária uma formação mais humanitária e mais solidária, levando o cidadão a tomar consciência do seu papel e das suas responsabilidades nas relações de trabalho.

Segundo o professor Dermeval Saviani:

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais (SAVIANI, 2005, p. 12).

É necessário compreender e aprofundar aqui sobre a questão que discute o trabalho não-material, que inclui ideias, valores, conceitos e se trata da produção do saber sobre a natureza ou sobre a cultura, que se resume no saber do conjunto da produção humana. Partindo dessa concepção, a educação faz parte do trabalho não-material: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p.13).

Deste modo, é a escola que faz a mediação do saber espontâneo ao sistematizado bem como da cultura popular à cultura erudita. Trata-se de um movimento dialético, uma vez que a ação da escola permite que se acrescentem determinações novas que enriquecem as anteriores sem estas serem excluídas. A natureza da escola precisa ser compreendida como um trabalho não-material, em que o produto não se separa do ato de produzir.

Então, a escola precisa ser compreendida como um espaço onde o conhecimento sempre esteja em evidência. O conhecimento tem de ser priorizado, esse é o papel político e social que a escola deve assumir. Quando a escola negligencia o conhecimento e a ciência, quando não há ensino e nem aprendizagem, pode-se afirmar que a escola não está cumprindo seu papel político e humanizador.

Ressalta-se novamente que o conhecimento humaniza o homem. Todavia, esse conhecimento necessita ser mediado e a escola é a instituição legitimada para fazer essa mediação. Há uma questão relevante a ser abordada: na escola, antes de professores e alunos, têm-se seres humanos com sentimentos que se relacionam o tempo todo.

No relatório “Educação Um Tesouro a Descobrir”, há um capítulo específico sobre o papel dos professores. Ou seja, a relevância dos professores nesse processo, definindo os mesmos como “agentes de mudança e formadores do caráter e do espírito das novas gerações”, atribuindo aos mesmos um papel de responsabilidade e de poderes sobrenaturais, como solucionadores de problemas sociais. O professor deverá ter em vista a necessidade de evitar os preconceitos étnicos e o totalitarismo. Contudo, precisamos rever essa função, enquanto categoria de uma forma mais ampla, pois, de acordo com Saviani e Duarte (2015, p. 97) “O trabalho do professor em determinadas condições pode gerar mais

valia, ou seja, pode ser produtivo segundo a lógica capitalista. Mas ele situa-se fora da esfera da produção material”.

Por conseguinte, ao se encarar o ato educativo como ajuste para o atendimento ao mercado de trabalho, a função educativa do professor se restringirá a atender as demandas do mercado. Perderá sua função na mediação do processo de constituição e apropriação do conhecimento histórico pelo aluno. Nesse contexto, segundo Duarte (2001), a educação acaba servindo aos interesses do capital.

Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal da sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação dos problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação (DUARTE, 2001, p. 47).

No capítulo sete do relatório, denominado de “Os professores em busca de novas perspectivas”, enfatiza-se a responsabilidade dos professores nesse processo, em discursos como: “[...], professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação” (DELORS, 2001, p. 154).

Essas ideias menosprezam, portanto, todo o contexto e as dificuldades enfrentadas no interior do ambiente escolar, e as precariedades, que são inúmeras, responsabilizando o professor pelo sucesso dos resultados, argumentando que cabe aos professores: “[...] encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas” (DELORS, 2001, p. 154).

Sob a alegação de que as novas relações de trabalho sugerem um novo formato de organização escolar e, como consequência, novas formas de atuação do professor, o documento determina, então, que cabe a ele a adaptação à essa nova realidade, chegando até mesmo a sugerir novas maneiras de formação do professor.

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada. [...]. A

formação ministrada aos professores tem tendência a ser uma formação à parte que os isola das outras profissões: esta situação deve ser corrigida. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal (DELORS, 2001, p. 161-163).

Essas sugestões, sobre a formação dos professores, destacam a ótica que o relatório tem, sempre adequando a escola ao atendimento da demanda mercadológica e reduzindo estrategicamente o papel do professor, que deverá adaptar-se às mudanças, e aumentar a sua capacidade de flexibilidade, o resulta no esvaziamento do processo de ensinar. A mesma ideia de flexibilidade que se aplica ao professor, estende-se também aos sistemas de ensino e à educação como um todo.

A Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino, ou então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos (DELORS, 2001, p. 17).

O conceito da palavra “flexibilidade” permeia todo o documento, desde as primeiras até as últimas páginas, servindo de aparato para a empregabilidade, pois somente quem é flexível e está em constante formação conseguirá obter sucesso. Apresenta-se, portanto, uma ideia de “educação ao longo da vida”. “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (DELORS, 2001, p. 21).

Para o Relatório Delors, a educação deve assumir uma responsabilidade social no sentido de suprir a Sociedade do Conhecimento, com o saber-fazer. Essa premissa dá sustentabilidade a uma educação em constante modificação, que precisa ser atualizada com o domínio de novas técnicas, necessárias à vida em sociedade e às novas formas de produção material:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. [...] A educação cabe fornecer, de algum

modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele (DELORS, 2001, p. 89).

Considera-se, assim, que nesse contexto do relatório, a base para o currículo deverá se fundamentar em quatro pilares do conhecimento, sendo eles: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a ser. Para que assim, de acordo com o documento, “Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo-revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 2001, p. 90). E para evidenciar esses pilares, seguem as concepções apresentadas no documento, que fundamentam uma nova visão de educação para o século XXI.

[...], os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2001, p. 90).

Ao enfatizar a educação nesse discurso de caráter subjetivo, vemos o esvaziamento escolar e todo o conhecimento histórico produzido pela humanidade sendo substituído por sentimentos de “solidariedade”. “Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (DELORS, 2001, p. 51).

Mais uma vez, é possível perceber que se atribui à educação a função de que por meio do currículo escolar e dos seus encaminhamentos, ela possa corrigir os problemas e as divergências sociais por intermédio dos conteúdos disciplinares. Descaracteriza-se, dessa forma, a função do professor e o papel da escola, cuja missão é a transmissão do conhecimento científico.

Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, porque não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. Esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o

conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. Sim, a Comissão sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo (DELORS, 2001, p. 19).

Ao se efetivarem essas mudanças na estrutura escolar, a escola será capaz de “[...] conduzir a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]” (DELORS, 2001, p. 11).

É possível perceber que a educação, nessa visão, passa a ser responsável por solucionar as mazelas causadas pelo capital. Passa a ser a redentora da humanidade, contribuindo para a solução de todos os problemas sociais. Deve privilegiar na formação humana o domínio dos conhecimentos básicos necessários para a inserção da vida em sociedade e contribuir para a coesão social. Valoriza-se, nesses termos, o saber-fazer, atividade prática, como nova categoria que deve ser empreendida pelo cidadão flexível e para a nova vida em sociedade.

Os conhecimentos básicos desempenham, aqui, um papel importante: ler, escrever e contar. Combinar a escola clássica com contribuições exteriores à escola, facultar à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social. [...]. Por outras palavras, a educação é, também, uma experiência social, em contato com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer (DELORS, 2001, p. 22).

Desse modo, sendo a educação encarada como uma “experiência social”, o ato educativo fica limitado e, como consequência, ocorre o seu esvaziamento. Nessa perspectiva, a educação passa a assumir novas funções sociais.

Por sua vez, a lei que rege a educação no Brasil, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) aprovada em 20/12/1996, no seu artigo 1º, afirma que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Percebe-se que, nessa concepção, a educação não está restrita ao mundo da escola, mas, define-se que a escola deve ser o mundo todo, todas as experiências vividas ao longo da história de cada um e do grupo social. A LDB busca, então, disciplinar a educação escolar, os espaços de ensino, as instituições escolares, sem, com isto, isolá-los do restante, garantindo, especialmente, o vínculo com as práticas sociais.

Todavia, não se pode considerar que a educação sozinha consiga garantir a construção de uma sociedade democrática, solidária e mais justa. Porém, sem ela, esta tarefa seria muito mais difícil. Também é fundamental analisar a sociedade e perceber que a educação não é a mesma para todos, pois, mesmo no universo da educação, existem discriminações e, até mesmo exclusões. Uns são educados para ser cidadãos, para tomarem decisões, já outros são educados para obedecer, para o trabalho, e, ainda, existem aqueles que nem conseguem acesso à educação. Mas, mesmo os alijados da educação, elaboram um processo pedagógico de sobrevivência, de reprodução social e de resistência educativa. Cabe então ao professor, uma postura reflexiva que possa ir além dos condicionantes sociais, e por intermédio do seu aprofundamento teórico e capacitação consiga propiciar ações pedagógicas mais conscientes, dentro de uma perspectiva política transformadora.

Há que se difundir a ideia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro (DUARTE, 2001, p. 47).

Na visão do autor, fez-se necessário disseminar a ideia de que a falta de emprego para a população é de responsabilidade individual, consequência da sua má preparação técnica, e também da formação inadequada realizada nas escolas, que não preparam tecnicamente para o trabalho. Dessa forma, transfere-se, assim, a responsabilidade para o

contexto escolar, evidenciando a necessidade de mudanças no âmbito educativo, retirando a função primordial da escola.

Para o Relatório Delors, nesse contexto, é preciso disseminar a necessidade de uma reformulação de um novo formato escolar, de uma forma diferenciada de relações educacionais, dando ênfase ao processo subjetivo nas relações de aprendizagem, nas quais o papel do professor é somente o de colaborador e organizador. “Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade” (DELORS, 2001, p. 16).

A partir do excerto supracitado, é possível perceber que a educação escolar ganha novas atribuições neste novo milênio, pois ela passa a ser responsável também pela resolução das divergências sociais. Está presente nesta tarefa a de ensinar a conviver, ensinar os homens e as mulheres desde cedo a conviverem juntos com as diferenças, além de colaborar para a solução de outros problemas sociais.

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social (DELORS, 2001, p. 51).

De acordo com o documento apresentado, fica evidente que a visão da Unesco para a educação do novo século é que ela seja amenizadora dos conflitos sociais, gerados pela forma de organização social, de cuja base saem as relações sociais de produção. Assim, atribui-lhe o dever de transmitir aos seres humanos os valores necessários para a harmonização e a coesão social, extrapolando os limites do trabalho educativo. São esses condicionantes ideológicos que busca-se, a seguir, nas políticas educacionais para o século XXI.

1.2 POLÍTICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DE 2000

A partir das propostas elaboradas pela Unesco e das reuniões e conferências das quais participaram os países em desenvolvimento, o Ministério da Educação brasileiro passou a desenvolver políticas voltadas para a educação em consonância com as políticas mundiais propostas pela Unesco e com a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Segundo Dale (2004, p. 440), “A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação”.

Esses documentos de políticas educacionais brasileiras serão objeto de discussão desta subseção, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do ano de 2010 e os Planos Nacionais de Educação de 2000 e 2014, que foram elaborados no início deste novo século, a fim de se entender as reformas organizadas anteriormente ao documento BNCC.

Dessa forma, será possível compreender que a “Educação é a unidade de vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por um determinado país, intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população de um referido país” (SAVIANI, 2014c, p. 51).

Para esse autor, o ato educativo está inserido dentro de um Sistema Educacional Nacional, e compreender a sua estrutura é essencial. Assim, de acordo com Saviani (2014c, p. 4), “‘Sistema’ é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante”. Porém, em alguns momentos o termo sistema adquire significados diferentes.

Embora o termo “sistema” seja de uso corrente em diferentes contextos, dando a impressão de que se trata de algo previamente dado que podemos identificar externamente, é preciso ter presente que o sistema não é um dado natural, mas é sempre um produto da ação humana (SAVIANI, 2014c, p. 3).

Parte-se, então, do pressuposto que [...] A existência humana é, pois, um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio, ou seja, o homem é um ser-em-situação,

dotado de consciência e liberdade, agindo no mundo, com o mundo e sobre o mundo (SAVIANI, 2014c, p. 3). Desse modo, o ato educativo é uma das formas de sistematização do sistema educacional, pois:

Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. É o resultado obtido, eis o que se chama “sistema”. Este é, então produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que a ele se oferecem na sua situação existencial (SAVIANI, 2014c, p. 3).

Ainda, segundo Saviani (2014c, p. 4), o sistema educacional é uma sistematização de nível organizacional referente ao ato educativo. “Com efeito, se o sistema nasce da tomada de consciência da problemática de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram” servindo, assim, de contribuição para a eficácia do processo educativo. E inseridos nesse denominado processo educativo, encontram-se os educadores, pois: “Quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando a sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito” (SAVIANI, 2014c, p. 10).

As discussões acerca da necessidade da sistematização e da elaboração de um plano para a educação brasileira, iniciaram-se na década de 1930. Os primeiros dados com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, quando alguns educadores e especialistas envolvidos com a educação, demonstraram o interesse na organização e sistematização de algumas ações que definissem a organização e melhoria na qualidade da educação brasileira. Que resultou em um artigo na Constituição do Brasil de 1934, onde previa:

Art.152- Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma de lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (BRASIL, 1934).

Porém, devido à algumas questões, tanto de ordem política quanto econômica, essas reivindicações só voltaram a ser discutidas nas décadas seguintes. No ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Lei nº 9.394/ 96, é que foram definidas algumas medidas e estabelecidos alguns objetivos a serem cumpridos. Tais

medidas devem ser articuladas entre as três instâncias, União, Estados e Municípios, para que os objetivos sejam alcançados.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, a educação no território brasileiro, passou a adquirir outro formato, pois ficou constituída como um direito, sendo assim, uma grande conquista de cada cidadão brasileiro. Foram definidos alguns encaminhamentos quanto ao sistema educacional, conforme segue:

Apesar disso, no sistema normativo brasileiro, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo e não como responsabilidade estatal. Mesmo, quando se tornou responsabilidade estatal não havia uma concepção universalista que lhe servisse de base. Só a partir de 1988, ao direito à educação por parte do indivíduo, correspondeu à obrigatoriedade de oferecer educação por parte do Estado e só muito recentemente o Brasil atingiu índices de escolarização obrigatória alcançados por muitos países europeus desde o início da segunda metade do século XX (ARAÚJO, 2011, p. 289).

Dentro desse contexto da realidade educacional brasileira, durante os anos finais da década de 1990, foram organizados vários seminários e vários congressos, com a participação da comunidade educativa e da sociedade civil, com o objetivo de sistematizar e organizar um plano nacional para a educação. Esse movimento resultou na elaboração de um documento no ano de 1998, mas que foi implantado no ano de 2001, com validade para um período de dez anos, valendo, portanto até 2011 e sendo substituído pelo novo plano em 2014, com validade até 2024.

Esses planos educacionais serão objeto de discussão de uma unidade, um pouco mais a frente, nesta mesma subseção.

1.2.1 As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica

As diretrizes curriculares para a educação básica, cumprem os princípios e as determinações da Constituição Federativa do Brasil de 1988, que nos Art. 205 e 206 do seu capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, determinam o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação pessoal.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma de lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Inciso com redação dada pela EC nº 53, de 2006);
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma de lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade;
- VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988. Inciso acrescido pela EC nº 53, de 2006) (BRASIL, 2018b, p. 85).

A Constituição brasileira determina, portanto, como deve ser a organização da Educação Nacional. Após a Constituição Federal de 1988, a Nova Lei da Educação Nacional, promulgada em 26 de dezembro de 1996, passou a ser a nova reguladora da educação nacional. A partir de então, o sistema educacional brasileiro começou a ser organizado de acordo com a Lei nº 9.394/96, a qual prevê na área educacional a cooperação entre os níveis federativos, sendo esses: União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Assim, no ano de 1998, e seguindo as orientações dos documentos legais, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CEB nº 22/98), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CEB nº 48/98) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB nº 15/98) (BRASIL, 1998). Nesse conjunto ficaram definidas e estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no território brasileiro. Em função disso, todas as localidades nacionais terão que articular-se com um mesmo objetivo, devendo organizar-se quanto ao seu sistema de ensino, ficando a cargo do Ministério da Educação a função geral de normatização.

No início do novo milênio ocorreram algumas modificações no âmbito educacional brasileiro, sendo necessária uma reestruturação curricular. No ano de 2006 foi realizado o Seminário Nacional de Currículo em Debate em Brasília, Distrito Federal, juntamente com

o MEC, onde foi promovido um debate sobre as DCNS e a partir de 2007 foram criados os Colóquios Nacionais para discutir essas alterações. Criou-se, em 2009, uma nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes atuais. A nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais, foi reformulada devido à algumas alterações necessárias, sendo elas: a mudança do Ensino Fundamental que passou de oito para nove anos, e a obrigatoriedade do ensino até os dezessete anos de idade. Pois, assim, foi necessário reavaliar as diretrizes curriculares:

Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área (BRASIL, 2013, p. 4).

De acordo com a Constituição, que define as leis referentes à educação, faz-se necessária a sistematização de alguns conteúdos pertinentes ao sistema educacional brasileiro, e essa sistematização, foi organizada pelo Ministério da Educação, sendo definida como Diretrizes Curriculares. “São estas diretrizes que estabelecem a base comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento humano e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ficou estabelecido no artigo primeiro que:

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

a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Destarte, a formulação desse documento é atribuída ao Ministério da Educação (MEC) órgão federal, sendo assessorado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que de acordo com as leis constitucionais, delibera e normatiza as políticas educacionais no Brasil. No primeiro parágrafo do referido documento, o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante, define e ressalta a importância da educação nacional:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos (BRASIL, 2013, p. 4).

A educação está inserida em um contexto social, faz parte de uma organização da sociedade na atualidade. Por conseguinte, nesse processo de elaboração do documento, faz-se necessário acompanhar as relações tanto políticas, como econômicas e sociais, bem como a função que é atribuída à educação no documento. No prefácio das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Presidente do Conselho Nacional de Educação, justifica qual é o objetivo dos envolvidos na produção e na reorganização desse documento normativo:

É nossa expectativa que essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna (BRASIL, 2013, p. 5).

Nesses termos, de acordo com o documento, são três os objetivos prioritários das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 8):

- I- Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola.
- II- Estimular a reflexão crítica propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e de Educação Básica.

III- Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais - docentes, técnicos, funcionários - da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

São as Diretrizes que estabelecem uma base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino, sejam elas nas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e, também, para as seguintes modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar e Quilombola.

Ao enfatizar as modalidades de ensino, a grande preocupação, segundo o documento, é o de garantir que a educação básica se efetive, pois:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis, e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais ele incide (BRASIL, 2013, p. 16).

Historicamente, a garantia de acesso e permanência do aluno no ambiente escolar é, sem dúvida, um dos maiores enfrentamentos da educação nacional. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) (BRASIL, 2016), no Brasil existe, de acordo com o último senso, 48,8 milhões de matrículas na Educação Básica distribuídas nas 186,1 mil escolas. E esse aumento no número de matrículas implica em inúmeros fatores extraescolares a qual influenciam diretamente na vida escolar do aluno, contribuindo, assim, para a sua evasão do ambiente escolar. Pois:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, sócioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p. 17).

Os termos como “fraternidade”, “justiça”, “liberdade”, “pluralidade”, “cooperação”, entre outros, são constantemente citados no Parecer CNE/ CEB Nº 7/2010, o qual define os encaminhamentos para a organização das diretrizes.

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013, p. 16).

Numa leitura cuidadosa do Parecer é possível perceber que atribui-se à escola a necessidade de recriação e reinvenção. A ênfase no trabalho educativo é atribuída aos processos cognitivos, dando prioridade à valorização de caráter subjetivo e às relações sociais individuais. A escola, voltada para o indivíduo, será capaz de intervenção e problematização nas formas de produção da vida. Esses aspectos são evidenciados, a partir das seguintes afirmações:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais e laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2013, p. 16).

A partir de uma análise da parte introdutória do documento, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p.17), encontra-se uma palavra que é bastante enfatizada e merece destaque em todo o texto, que refere-se ao “cuidar”. A palavra **cuidar** é mencionada por várias vezes numa mesma página. Segundo o documento, cabe à educação a função primordial de cuidar. “Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo.”

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero anos, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores (BRASIL, 2013, p. 17).

A ideia de atrelar o cuidado à educação aparece constantemente nos documentos. Porém, ao se partir do pressuposto de que a educação sistematizada é um processo de aquisição do saber historicamente acumulado, deve-se considerar que a historicidade tem de contemplar uma formação igualitária e plena a todos os seres humanos. Isso deveria ocorrer no interior da escola unitária, guiada por um mesmo princípio, o que levaria à formação de indivíduos plenamente desenvolvidos. Conforme esclarece o Professor Saviani:

Considerando que o homem é um ser que se constrói historicamente, cabe tomar a história como eixo articulador da escola de nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem, e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir”, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens(SAVIANI, 2003b, p.13).

De acordo, com o autor supramencionado, se a escola deixa de cumprir a sua função e acaba por assumir o papel de “cuidadora”, ficará restrita ao assistencialismo, esvaziando, assim, a sua real função na sociedade.

Outro termo de destaque no documento é “**qualidade**”. Observa-se, o seguinte: na página 21 ele aparece seis vezes e na página 22 aparece sete vezes. Para o documento, a definição de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Assim, a forma utilizada no documento retrata a amplitude educacional, pois, incumbe à instituição escolar a capacidade de resolver os problemas sociais, transferindo, assim, para a sua responsabilidade o “caos” social. Essa ideia é uma tentativa de desviar o foco de atenção das relações econômicas, das quais as desigualdades sociais são originárias, numa sociedade de classes, marcada pela divisão social do trabalho.

Nessa perspectiva, os novos desafios sociais da educação estão atribuídos à escola e ao papel que o professor deverá assumir no trabalho docente do século XXI.

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série (BRASIL, 2013, p. 20).

Nesse sentido, a “qualidade social”, tão almejada no documento, é atribuída à questão da permanência do aluno no ambiente escolar, buscando, dessa forma, reduzir os altos índices de reprovação, mas analisando somente dados e resultados estatísticos. Nessa avaliação, os condicionantes extraescolares são desconsiderados. Contudo, se analise da questão for contextualizada a partir das relações socioeconômicas e políticas, tem-se a clareza de que o sucesso escolar está atrelado a outras questões, que são muito mais amplas e que, na maioria dos casos, o ambiente escolar não consegue resolvê-las.

Desse modo, esses dois conceitos que se destacaram nas “Diretrizes Curriculares Nacionais”, remetem à educação o papel de “cuidar” com “qualidade”, ou seja, reduz, desse modo, o processo educacional, atrelando o papel da educação ao assistencialismo. Não obstante, esse documento já passou por uma reformulação e, mesmo assim, são frequentes os questionamentos quanto à sua contribuição para o sistema educacional brasileiro.

1.2.2 O Plano Nacional de Educação 2001-2010

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, foi instituído no dia 9 de janeiro de 2001, pelo então, Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Tramitou no Congresso Nacional por dois anos, e passou a vigorar de 2001 a 2011. Foi decretado pelo Ministério da Educação (MEC) de acordo com os artigos abaixo:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 2º A partir da vigência desta lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 6º - A. É instituído o 'Dia do Plano Nacional de Educação', a ser comemorado, anualmente, em 12 de dezembro (Incluído pela Lei nº 12.102, de 2009).

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2001).

O PNE, portanto, foi promulgado para cumprir uma determinação em consonância com as orientações da Constituição Federal do Brasil de 5 de outubro de 1988, no seu art. 214, o qual se refere ao sistema educacional brasileiro:

Art.214. A lei estabelece o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas, e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III- Melhoria da qualidade do ensino;

IV- Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País;

(BRASIL, 1988).

Em síntese, o PNE tem como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

No seu texto introdutório está redigido um breve histórico no qual se ressalta que o amplo território brasileiro apresenta uma estrutura educacional bem diferenciada. Devido a sua extensão territorial, existem práticas educacionais diferenciadas. A tentativa de amenizar esse grau de heterogeneidade foi motivo de reflexões por parte dos educadores há muito tempo. “Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais, ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional” (BRASIL, 2001, p. 3).

Essas questões sobre as diferenças educacionais existentes no país foram iniciadas há várias décadas. Segundo alguns autores, essa preocupação já existia desde a década de 1930, com um movimento chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

Em 1932, um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Propunham a reconstrução educacional, "de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas". O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art.150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Atribuía, em seu art.152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais" (BRASIL, 2001).

Araújo (2011) enfatiza, recentemente, que a falta de uma sistematização das políticas educativas brasileiras acaba por fragmentar as suas ações e a sua efetivação; haja vista que elas são iniciadas e logo acarretam em descontinuidade, além de não existir no Brasil um sistema que possa ser chamado de sistema nacional de educação pública, amplamente financiado pelo Estado Nacional.

Entendemos que o “problema maior de estudar”, tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração. Enquanto que em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado a nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões (ARAÚJO, 2011, p. 280).

Na década de 1990, mais precisamente no ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, já estava prevista a elaboração de um Plano Nacional de Educação, com o intuito de definir alguns objetivos para a área educacional:

Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2001).

Esse Plano está estruturado de acordo com os níveis de ensino, a saber: Educação Básica que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior. Para cada um desses segmentos, o Plano apresenta, estruturados com o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas a serem alcançadas. Totalizando assim, 295 metas e em média continha 27 objetivos para cada uma.

Para compreender o contexto de sua produção, faz-se necessário retomar a situação política e econômica da realidade brasileira, haja vista que o Brasil passou a utilizar-se economicamente de empréstimos, que estavam vinculados a certas condicionalidades na área educacional. Nesse contexto de dependência financeira, fez-se necessário adequar

algumas políticas educacionais. Pois, para conseguir a liberação de verbas, era necessário organizar as ações para atender às orientações dos organismos internacionais, atendendo, assim, às exigências e às recomendações do Banco Mundial.

Autores como Valente e Romano (2002, p. 96), afirmam que esse plano sofreu muitas alterações na proposta inicial que foi “[...] elaborada em 1998 por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, entre outros, nos congressos nacionais de educação, e o texto final aprovado pelo parlamento”. Acabaram por definir o PNE como uma “carta de intenções”, pois as alterações foram gritantes e desarticuladas dos movimentos sociais propostos inicialmente. O fato é que:

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

Os autores acima destacam bem as diferenças existentes entre o proposto pela sociedade e o plano que foi aprovado. O objetivo do plano inicial, apresentado em 1988, seria fortalecer as escolas públicas, propunha que fossem organizadas de forma mais democrática, tendo como eixo principal o acesso e a universalização da educação básica. Porém, na visão de Valente e Romano (2002, p. 98), “Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público. O custo seria mudar o dispêndio, equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao final dos 10 anos do PNE”, gerando assim, um aumento nas despesas efetivas governamentais destinadas à educação.

Por outro lado, o Plano aprovado apresentava:

O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

São duas concepções de PNE diferentes e divergências nas prioridades. Para os autores, “O governo, em seu projeto, assim como em suas ações concretas, trabalhava (como trabalha) com a lógica do ajuste estrutural imposto pelo FMI”, ficando assim, comprometido todo o processo e sua efetivação, “Por isso, postula basicamente a manutenção do *status quo*, ignorando a necessidade de ampliar o dispêndio público em educação” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 102). Para confirmar essa reflexão, acrescentam o seguinte:

O PNE aprovado não viabiliza mecanismos de gestão democrática do ensino. Além de reduzir a democracia à participação da comunidade escolar e da sociedade” na implementação prática de deliberações definidas na cúpula do Estado, esta é entendida como algo de economia exclusiva do ensino público (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 104).

A divergência na aprovação do plano foi sentida, também, na sua efetivação, já que foram estabelecidas muitas metas. Porém, a falta de clareza de estratégias e, em especial, a ausência de recursos financeiros, dificultaram a sua concretização. Segundo alguns envolvidos nesse processo, o que dificultou mais o alcance dessas metas foi a não aprovação das leis que se referiam à destinação de recursos financeiros para a educação, que foram na sua grande maioria vetadas, chegando o Plano a ser chamado por alguns autores como “carta de intenções” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 96).

Nos anos de 2009 e 2010, foi organizada e constituída uma nova comissão, com o objetivo de mobilizar a área educativa para a elaboração do novo plano. No ano de 2010, durante o segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação, promoveu a “I Conferência Nacional da Educação (CONAE)”¹⁴, e segundo Saviani, (2014, p. 102): “A realização da CONAE em 2010 foi importante para retomar a tradição das conferências de educação em âmbito nacional”, tendo como objetivo o de avaliar o plano e orientar os debates na elaboração de estratégias para o próximo decênio.

¹⁴ [...] a Conferência constituiu-se em uma enorme mobilização, ostentando grandes números, tendo contado com quase 4 mil participantes (3.889 credenciados, 5.300 deliberações, 2057 emendas ao Documento-Base). Foram aprovadas na Plenária Final 677 propostas variando desde a “inclusão da temática LGBT nos livros didáticos” e “cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas” até os 10% do PIB para o financiamento da educação (SAVIANI, 2014c, p. 102).

A convocação da CONAE foi motivada basicamente pelo problema da construção do Sistema Nacional de Educação. Considerando que ela se realizou no momento em que se esgotava o prazo de vigência do Plano Nacional de Educação, este foi também incorporado, resultando, daí, que a realização da Conferência se pautou por estes dois grandes temas: Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2014c, p. 103).

De fato, a Conferência Nacional de Educação teve sua importância na elaboração e na sistematização do novo Plano Nacional de Educação, pois contou com um número bem amplo de atores envolvidos na educação brasileira, tornando a elaboração do novo PNE muito mais efetiva.

1.2.3 O novo Plano Nacional de Educação 2014-2024

O segundo Plano Nacional De Educação (PNE), foi sancionado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pela então Presidenta da República Dilma Rousseff. Esse plano deveria ter sido aprovado no início de 2011, porém, após reavaliarem o andamento do plano anterior, tiveram que realizar algumas alterações na lei, pois era necessário redefinir quanto à liberação de verbas destinadas ao ensino público. É bom destacar que, em consonância com a Constituição Federativa do ano de 1988, foi acrescido um Inciso no ano de 2009, fixando a destinação de verbas para a educação. “Art. 214: VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Inciso acrescido pela EC nº 59, de 2009)” (BRASIL, 2009). A justificativa para o acréscimo do inciso no artigo da constituição, ocorreu após alguns anos de implantação do PNE 2001, quando surgiu a necessidade de estabelecer recursos de caráter financeiro a fim de serem aplicados na área educativa para que se pudessem efetivar algumas metas nele propostas.

Na apresentação do novo Plano Nacional de Educação de 2014, o Presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, declara:

O texto legal apresentado nesta edição é resultado do trabalho dos parlamentares, que representam a diversidade do povo brasileiro. Da

apresentação até a aprovação de um projeto de lei, há um extenso caminho de consultas, estudos e debates com os diversos segmentos sociais. Após criadas, as leis fornecem um arcabouço jurídico que permite a boa convivência no âmbito da sociedade (BRASIL, 2015b, p. 7).

Na sequência, inicia-se uma breve história sobre a elaboração do Plano, na qual Paulo Sena, consultor do legislativo que redigiu a introdução do documento, esclarece que as ações propostas deverão contribuir para:

[...] erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria na qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2015b, p. 9).

Não obstante, fica bem claro no texto que essas ações só se efetivarão se houver um planejamento sistemático e bem elaborado para que elas sejam desenvolvidas no decorrer do Plano, pois,

[...] devem ser estabelecidas prioridades e procedimentos básicos de ação, a fim de promover a interação e coordenação entre os diversos setores da administração para um coerente processo de intervenção na realidade, de sorte a fugir da imponderabilidade e evitar situações críticas (BRASIL, 2015b, p.10).

Logo na sequência, o autor da redação ressalta, ainda, que o plano “Trata-se de referência para o planejamento de um setor da ordem social - o setor educacional - para o qual assume o caráter de norma supra ordenadora, em consonância, mas subordinada, a planos plurianuais” (Brasil, 2015b, p. 10).

Assim, ficaram definidas no documento (BRASIL, 2015b) as vinte metas para o Novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), conforme estão apresentadas no quadro que se segue:

Quadro 3: Metas estabelecidas pelo PNE 2014

<p>Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.</p>
--

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos e conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

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

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

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

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação de profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art.206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2015b).

As quatro primeiras metas do Plano têm como objetivo garantir o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes ao processo escolar, desde o atendimento da educação infantil, ensino fundamental e até o Ensino Médio, por intermédio da

ampliação de vagas e do atendimento especializado. A partir da meta cinco a questão central é a melhoria na qualidade do ensino, através da alfabetização que necessariamente deverá ocorrer até a terceira série; já a meta seis, refere-se à ampliação da oferta e ao atendimento escolar em período integral. Na meta sete, o objetivo é o de melhorar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Para isso constam no plano trinta e seis estratégias, com o objetivo de melhoria nos índices do IDEB. Cabe aqui ressaltar a seguinte estratégia:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2015b).

As metas oito, nove e dez abordam a Educação de Jovens e Adultos e a oferta desse atendimento. Na meta onze, refere-se ao ensino profissional e no empenho em elevar em cinquenta por cento o número de vagas. Nas metas doze, treze e quatorze ao ensino superior, tanto quantitativo como qualitativo. As metas quinze, dezesseis e dezessete abordam a carreira do professor e dos servidores educacionais, na política de valorização dos profissionais e na sua formação acadêmica. A meta dezenove se refere à equipe diretiva nas instituições escolares e ao apoio a uma gestão mais democrática da educação. A meta vinte se refere aos investimentos financeiros na educação.

O então ministro da Educação, Fernando Haddad, ao discorrer sobre o projeto para a aprovação do PNE, faz a seguinte observação: “Uma vez aprovado, esse projeto servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do país”, no qual as metas trazem consigo as estratégias, “a valorização do magistério e a qualidade da educação” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 208).

De acordo com o projeto de lei, seriam realizadas, ainda, pelo menos duas Conferências Nacionais de Educação até o final da década e, também, seria criado o Fórum Nacional de Educação, com o objetivo de acompanhar a proposta. Na percepção dos autores, uma das questões centrais é a definição do percentual de recursos a serem aplicados no financiamento da educação nacional.

Uma das questões mais cruciais que envolvem os planos educacionais diz respeito ao percentual dos recursos públicos a serem aplicados na educação. A proposta para o PNE de 2011-2020 restabelece o índice de 7%, vetado no primeiro PNE pelo presidente Cardoso - e ainda aquém do que o CONAE de 2010 estabeleceu, ou seja, 10% do PIB (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 210).

Já que no plano anterior muitas das metas não se efetivaram devido aos cortes na área educacional. Nesse processo de efetivação do Plano, foram organizadas as conferências nacionais de educação, destacando-se as CONAE, que aconteceram nos anos de 2012 e 2014, e a CONEB realizada em 2008. Sendo organizadas em níveis municipais, regionais, estaduais e distrital.

O que se pode destacar, conforme escreveu Dourado (2016), é que elas trouxeram contribuições para o campo educacional, uma vez que,

Essas conferências registraram importantes análises e proposições para o campo educacional e deveriam, a meu ver indicar o eixo político e as concepções que pautarão a luta política, nesse momento de materialização do PNE, em prol da garantia da destinação de 10% do PIB em recursos públicos para a educação pública (DOURADO, 2016, p. 36).

Todavia, vale lembrar que, nos anos iniciais do plano, no ano de 2013, aconteceram várias situações que envolveram e influenciaram muitos setores do território brasileiro. Surgiram denúncias de caráter financeiro contra o Partido dos Trabalhadores, que se encontrava na presidência da República nesse período. Seguiram-se, assim, várias manifestações populares, e sob o discurso de moralização na área política, a classe média se organizou, juntamente com um discurso midiático, “[...] disseminando um profundo incômodo com as políticas de inclusão social dos governos petistas” (SOUZA, 2016, p. 102).

No ano de 2014 ocorreram novas eleições e novamente os partidos que representam a direita política tentaram retomar a presidência. Com uma margem bem pequena de vantagem, a presidenta Dilma Rousseff permaneceu no poder, o que durou pouco, pois no ano seguinte, em 2015, sob a alegação de “pedaladas fiscais” a presidenta sofreu *impeachment*, sendo substituída pelo seu vice Michel Temer. Nesse novo contexto econômico, surgiram novos ajustes fiscais e vários conflitos políticos, conforme pensa Dourado:

Nessa direção, é importante destacar ainda, os limites interpostos no cenário público e econômico, oriundos das políticas de ajuste fiscal adotados pelo Estado brasileiro a partir de 2015, bem como a necessidade da definição de concepções e proposições sobre as metas e estratégias, considerando-as em sua complexidade, sem descuidar do histórico embate sobre o fundo público (DOURADO, 2016, p. 35).

A despeito das muitas mudanças ocorridas na estrutura política e econômica do território brasileiro, na primeira década do século XXI, houve dificuldades para a concretização de políticas mais efetivas no plano anterior. Aconteceram alguns avanços, todavia ainda são poucos significativos, considerando-se as metas a serem alcançadas. Vale lembrar que, para que as políticas sejam efetivadas e que os avanços aconteçam, faz-se necessário repensar a educação como uma política de Estado e não como política de governo, uma vez que cada governo se propõe a trabalhar de forma diferenciada e acaba mudando os rumos das propostas anteriores.

Enfim, o segundo Plano Nacional de Educação foi aprovado e implantado a partir do ano de 2014. Acompanhar todo o período da sua execução é essencial para reavaliar e traçar novas estratégias, haja vista que a educação é um processo dinâmico, e está intimamente ligada às relações sociais.

CAPÍTULO II

A REFORMA DO ENSINO NO BRASIL SOB OS POSTULADOS DA UNESCO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

O objetivo deste capítulo é investigar o processo de formulação e reformulação das políticas educacionais, até chegar na implementação da Base Nacional Comum Curricular, uma das mais recentes políticas em andamento no contexto educacional brasileiro, e refletir sobre os seus efeitos na educação brasileira.

Para tanto, primeiro faz-se uma apresentação do processo de elaboração e de implantação da BNCC, referente ao Ensino Fundamental, nas escolas brasileiras do sistema público de educação. Aborda-se desde o início do seu planejamento até a chegada da versão final nas escolas de educação fundamental, cujo intuito foi o de estabelecer a sua implantação em nível nacional na educação brasileira.

Na continuidade, situa-se a elaboração da BNCC dentro de um contexto de reformas da educação nacional que, conforme já discutido anteriormente, desde o final do século passado vem sofrendo injunções da economia e da política mundial. Essas orientações partem, em especial, das agências multilaterais de caráter humanitário, cujo papel é desenvolver políticas educacionais vinculadas às políticas econômicas para os países em desenvolvimento.

2.1 ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Entre os meses de outubro de 2015 a março de 2016, o Ministério da Educação, encaminhou para as escolas brasileiras a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de divulgar o texto para consultas e discussões entre os docentes, especialistas e organizações da sociedade civil.

A segunda versão do texto foi apresentada em maio de 2016, e as mais de 12 milhões de contribuições foram sistematizadas pela Universidade de Brasília e pela Pontifícia

Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, em parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação - Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Na sequência foram organizados vários seminários, que aconteceram entre os dias 23 de junho a 10 de agosto de 2016, tendo como público alvo professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica. Esse documento, então, foi examinado por um Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio, instituída pela Portaria nº 790/2016 do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2016).

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- melhoria da qualidade do ensino;
- IV- formação para o trabalho;
- V- promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Inciso acrescido pela EC nº 59, de 2009) (BRASIL, 2018b, p. 87).

A justificativa para a sua implantação, está prevista desde a consolidação da Constituição Federativa do Brasil no ano de 1988 que, de acordo com o artigo 214, prevê que o sistema educacional brasileiro organize uma Base Nacional Comum. No Plano Nacional de Educação (2014-2024) aparece como uma das metas, que seria a produção de um documento norteador no sistema educacional brasileiro, denominado de BNCC.

E na LDB 9394/96, no artigo 9º, inciso IV, no que compete à União: “IV- estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

E ainda no art. 26 da LDB 9394/96, no seu artigo 26, há o seguinte registro:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Apesar de estar prevista anteriormente, a produção desse documento gerou uma grande polêmica no meio acadêmico, fazendo surgir vários questionamentos, tanto em relação à sua organização, quanto aos conteúdos propostos, haja vista que essa centralização curricular poderia comprometer os encaminhamentos pedagógicos e democráticos. Conforme está contido na estratégia da Meta 7.1 do Plano Nacional de Educação:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, p. 30).

No Plano Nacional de Educação é ressaltada a importância de uma base nacional comum curricular para o sistema educacional brasileiro, com o foco na aprendizagem, tendo como estratégia a melhoria na qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Conforme consta na estratégia 2.2:

Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o inciso 5º do art.7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 31).

Nas páginas iniciais da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aparecem algumas definições para que, logo em seguida, ela seja apresentada de forma estrutural, sendo definida como um documento de caráter normativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017a, p. 7).

Logo nas primeiras páginas, o documento ressalta dois objetivos fundamentais como a importância para a “formação humana e integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” e, um segundo objetivo bem destacado afirmando que “vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito Federal, Estadual e Municipal”. A base pressupõe que, através dessa organização curricular seja “garantida” uma grade mínima de conteúdos em todo o território nacional, através dos segmentos responsáveis pela sua execução (BRASIL, 2017a).

Na sequência, o documento faz referências a alguns aspectos relevantes para que a proposta seja efetivada com êxito, tais como: refere-se ao papel do professor e à sua formação; o processo complexo de avaliação; a elaboração de conteúdos educacionais prioritários; e alguns critérios para o pleno desenvolvimento da educação. A Base considera que são aspectos importantes nesse processo para que ocorra uma aprendizagem efetiva.

Neste sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (BRASIL, 2017a, p. 8).

Ainda na apresentação do referido documento, menciona-se a Constituição Federal de 1988- artigo 210, a qual delibera sobre a educação no âmbito brasileiro:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Os termos “**equidade e igualdade**” permeiam todo o desenvolvimento do documento. Eles são destacados como “prioridade”, pois justifica-se que, somente por meio deles ocorrerá a implementação e a efetivação da aprendizagem. Para tanto, destaca-se que se faz necessária uma articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares.

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente ABERTA À PLURALIDADE E À DIVERSIDADE, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BRASIL, 2017a, p. 11).

Ao encontrar os termos **equidade e igualdade** no documento, é preciso ter clareza da perspectiva teórica na qual esses termos estão apoiados. Pois, de acordo com a fundamentação teórica adotada no documento, tem-se um determinado objetivo, haja vista que a definição do termo igualdade, pode aparecer sob duas perspectivas. De acordo com o dicionário do Pensamento Marxista, onde correspondem às duas fases da sociedade:

A teoria marxista reconhece dois tipos de igualdade, que corresponde às duas fases da sociedade pós-revolucionária. Na primeira, predomina o princípio “de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo o trabalho realizado”. Esse princípio de distribuição - ao contrário do que pretendem os defensores da sociedade capitalista atual - só se concretizará na sociedade pós-revolucionária, onde todos os outros critérios pelos quais a distribuição tem sido feita serão abolidos como ilegítimos e injustos (BOTTOMORE, 2001, p. 187).

De acordo com a abordagem realizada no documento, não se leva em consideração os determinantes, ou seja, as condições tanto físicas como econômicas, que determinarão no resultado de suas capacidades, esse princípio de distribuição não equivale, de acordo com o autor, a uma “igualdade justa” (tratamento igual).

Embora ocorra uma “igualdade abstrata” que seja aplicada a todos os indivíduos, eles recebem na realidade um “tratamento materialmente desigual”. Ficando de certa forma muito subjetivo, ou seja, dá-se “oportunidades de acesso” ao sistema curricular a todos os alunos do sistema educacional brasileiro, porém as condições para que o aprendizado se efetive ocorre sob muitas variações.

O outro princípio “de cada qual segundo a sua capacidade, a cada qual as suas necessidades” corresponde à fase comunista superior da sociedade pós-revolucionária. Só no COMUNISMO será conferido um tratamento realmente igual aos seres desiguais, com todas as suas necessidades forçosamente desiguais (BOTTOMORE, 2001, p. 187).

Nessa perspectiva, que é considerada “utópica”, segundo Bottomore (2001, p. 187), a igualdade somente acontecerá em uma sociedade quando ocorrer uma reestruturação na

organização econômica, na qual o desejo individual de acumulação de bens tenha desaparecido, passando a prevalecer o bem coletivo. “Pressupõe-se, é claro, que o desejo universal de possuir cada vez mais terá desaparecido por si mesmo numa sociedade que assegura meios de vida adequados a todos e na qual não há hierarquias de poder e de prestígio”.

Ao se definir com maior clareza o sentido do termo “Igualdade”, não se pode deixar de repensar e nem de questionar: qual é o papel que a instituição escolar vem desempenhando na educação brasileira? Pois, percebe-se uma certa duplicidade de sentido nesse termo, o discurso acaba por atrelar-se à forma de organização socioeconômica, tendo como objetivo atender à demanda do mercado de trabalho.

Não obstante, é preciso ter clareza ao deparar-se com o discurso de que somente por meio da implementação da Base nas instâncias educativas do território brasileiro é que a educação assumirá o compromisso com a “[...] formação e o desenvolvimento global, em suas dimensões: Intelectual; Física; Afetiva; Social; Ética; Moral e Simbólica (BRASIL, 2017a, p. 14).

Deve-se analisar e entender o discurso que ora se apresenta, de que essa mudança incorporará nos currículos as “[...] abordagens de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global”, pois a instituição escolar estará deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, procurando assim “reverter a situação de exclusão social (BRASIL, 2017a, p. 13). Há, dessa forma, no mesmo documento, uma duplicidade de sentidos, pois o termo IGUALDADE, conforme se percebe, está sendo utilizado sob duas perspectivas teóricas, permeando todo o embasamento teórico proposto no documento.

Essas temáticas que envolvem as questões do convívio dos alunos, como **equidade e igualdade**, que tornam a educação com um caráter mais subjetivo, estão contempladas e são referenciadas nas habilidades previstas em todos os componentes curriculares. Todavia, é preciso entender que a função da educação escolar se baseia no trabalho educativo e, para isso, o ato de ensinar tem sua intencionalidade e seus fins. Conforme a percepção do professor Newton Duarte: “Daí ele diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo” (DUARTE, 2008, p. 37).

A equidade exige uma política de reconhecimento dos outros como “subjetividades” diferentes e interagentes no mesmo espaço social. A coexistência de instituições que atendem aos diversos grupos, etnias, estratos sociais, gênero ou nacionalidades não garante o desenvolvimento de um processo de integração dos diferentes. É a escola pública que deve constituir-se em espaço de confronto e intercâmbio das diversas identidades culturais para evitar o perigo de uma autonomia segregante (KRAWCZYK, 2000, p. 117).

As páginas iniciais do documento registram que, ele foi formulado sob a responsabilidade do “[...] Ministério da Educação e contou com a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, depois de ampla consulta à comunidade e à sociedade”. Na apresentação do documento, ressalta-se, ainda, que “[...] depois de concluída a Base será necessário implementação, construir currículos subnacionais (estaduais, distrital e municipais) (BRASIL, 2017a, p. 15)

Nesse aspecto, o documento traz as seguintes atribuições: “[...] “responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-los à BNCC” [...]. E, com relação ao professor, reforça o papel que lhe cabe, pois, diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é a condição indispensável para a implementação da BNCC (BRASIL, 2017a, p. 15).

O que mais chama a atenção no documento é a ênfase dada nas “competências gerais”. Nele, fica evidente que cabe ao ensino escolar promover, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. A escola deve assegurar aos estudantes o desenvolvimento das **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p. 8).

Pelo fato de se encontrar, em vários momentos, muita ênfase no termo competência, é necessário buscar embasamento teórico sobre a sua definição, em especial nos consultores da Unesco, que tem sua visão de competências relacionadas à formação dos indivíduos na

nova dinâmica das relações sociais de produção e do mercado de trabalho. Não por acaso, recorre-se, aqui, aos pressupostos teóricos de Phillipe Perrenoud:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000, p. 3).

Por essa razão, todo o trabalho proposto, no interior das instituições brasileiras, deverá ser norteado com ênfase nas Competências Gerais para a Educação Básica, sendo que por intermédio da “mobilização do conhecimento” esses objetivos serão alcançados. No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido de mobilização e de aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla, (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Portanto, “ser competente” significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. Percebe-se aqui uma predominância do aprender a aprender para o saber fazer. Os quatro pilares do conhecimento definidos no Relatório Delors de 1996, organizado pela Unesco, encontram-se muito presentes na fundamentação teórica do documento, cujas ideias estão sempre amarradas entre esses pilares.

[...] os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2001, p. 90).

A função do ato educativo, nessa perspectiva, é a de fornecer aos estudantes as bases que lhes permitam adquirir a capacidade para gerir as informações, e saber como utilizá-las no seu dia a dia, já que a formação é contínua e permeia toda a sua vida. Além disso, o conhecimento deverá ser acompanhado de uma constante atualização, sendo necessário adaptar-se às mudanças que ocorrem na sociedade.

A seguir, apresenta-se o quadro com as competências que estão inseridas no documento:

Quadro 4: As Competências Gerais da Educação Básica apresentadas na BNCC

<p>1-Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente sobre o mundo físico, social e cultural Para: Entender e intervir positivamente na sociedade</p> <p>2- Pensamento científico, crítico e criativo Exercitar a curiosidade intelectual o pensamento científico, a criticidade e a criatividade Para: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções</p> <p>3-Repertório cultural Desenvolver o senso estético e repertório Para: Reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais e participar de práticas diversificadas de produção artístico-cultural</p> <p>4-Comunicação Utilizar as linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital Para: Expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo</p> <p>5-Argumentação Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis Para: Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, com posicionamento ético no cuidado consigo, com os outros e com o planeta</p> <p>6-Cultura digital Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética Para: Comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas</p> <p>7-Autogestão Entender o mundo do trabalho e planejar seu projeto de vida pessoal, profissional e social Para: Fazer escolhas em relação ao seu futuro com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade</p> <p>8-Autoconhecimento e autocuidado Conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e dos outros, ter autocrítica Para: Cuidar de sua saúde física e emocional, lidar com suas emoções e com a pressão do grupo</p> <p>9-Empatia e cooperação Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação Para: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer</p> <p>10-Autonomia e responsabilidade</p>

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação
Para: Tomar decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
Com o propósito de: Contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: BRASIL, 2017a, p. 25.

Esse conjunto de competências a serem desenvolvidas no ambiente escolar, retrata “o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017a, p. 25). Tais competências representam um “chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética”, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa “recriar valores perdidos ou jamais alcançados” (BRASIL, 2016).

No documento aparece muito o lema “Aprender a Aprender”, pois justifica-se a isso o fato de que, “No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico- crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações” (BRASIL, 2016, p. 17). Na esteira desse movimento, a prioridade não é o conhecimento humano em si, mas desenvolver capacidades para a autogestão e saber conviver em sociedade.

Outro item importante, enfatizado no documento, diz respeito à Educação Integral, - visar a formação e o desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Onde “Aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e os interesses dos alunos, [...], mas ela somente se efetivará se ocorrer a “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2016, p.17).

Vivemos em uma sociedade organizada e dividida por classes sociais, baseada no modo de produção capitalista. Na mesma perspectiva, o sistema escolar também se apresenta e se reproduz nessas relações sociais e, como consequência, reflete as divisões de classes sociais já condicionadas pela divisão social do trabalho. Tal realidade está em evidência, cada vez maior, em todos os setores que compõem a atual conjuntura brasileira.

Vale destacar que, de acordo com as divisões de classes, temos também uma dualidade no sistema escolar. Cabe dizer que existe uma proposta de ensino para as classes

menos favorecidas economicamente e outra para uma clientela com maior poder aquisitivo. Evidencia-se, assim, nas últimas décadas a disseminação de um ideário educacional para a escola pública, que prioriza na formação do indivíduo questões com ênfase na sua preparação para a vida e para o mercado de trabalho. Busca-se, com isso, potencializar o seu conhecimento em competências focalizadas na prática - saber fazer - desvalorizando, portanto, o real papel da instituição escolar e do ato educativo na formação humana.

Duarte (2008, p. 2) escreve que, quando a educação está fundamentada nas relações sociais e na perspectiva mercadológica, ou seja, voltada para atender à demanda socioeconômica, “[...]. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva”, porque, faz-se necessário reproduzir algumas questões de caráter ideológico e a instituição escolar está servindo de aparato. Então, complementa:

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2008, p. 13).

Nessa acepção, a educação está intimamente restrita e envolta em questões de caráter subjetivo que permeiam o ambiente escolar. São questões que se expressam nos seguintes aspectos: na valorização de que o indivíduo deve aprender por si só; que o processo de aprender é mais relevante que o conhecimento produzido historicamente, e que o caráter de adaptação é mais importante do que a própria formação.

Essas questões acabam por efetivar as chamadas pedagogias do “Aprender e Aprender”, onde a produção do conhecimento acontece de forma desigual e seletiva, conforme afirma Duarte (2010, p. 33) “[...] tendo uma atitude negativista da escola”. Percebe-se, portanto, que o foco da formação não é o conhecimento, mas a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, da realidade do aluno. O autor define essa perspectiva como “relativismo pedagógico”. Conforme ele esclarece é fácil perceber que o relativismo influencia diretamente o currículo escolar, acarretando na sua fragmentação, podendo até levar ao limite o desaparecimento de conteúdos importantes para a formação humana. Se

na elaboração dos documentos norteadores da instituição escolar a ênfase ocorre nesse processo de relativização, surgem assim vários questionamentos, conforme seguem:

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? (DUARTE, 2010, p. 36).

Esses questionamentos, levantados pelo autor, refletem bem os anseios com os quais nos deparamos no ambiente escolar, pois se, “[...] o trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins”, como organizar e selecionar esses conteúdos? “Daí ele diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo” (DUARTE, 2010, p. 35). Por conseguinte, ao refletir sobre o caráter ideológico dos documentos oficiais, e dentro do próprio ambiente escolar, a tarefa da educação deve ser a de caminhar na direção contrária, lutando contra ideários e contra a seletividade na disseminação do conhecimento.

Em outro momento, Duarte (2008, p. 27) registra claramente que “o ser humano não cria realidade humana sem apropriar-se da realidade natural”. A partir da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados é que o indivíduo poderá refletir e estabelecer relações com o meio social no qual vive, extrapolando, assim, a superestrutura que mantém o caráter ideológico de naturalização das relações sociais de poder e da dominação de um grupo sobre o outro.

O que se propõe, nesse contexto, é uma educação que desenvolva a autonomia do educando, e essa conquista só ocorrerá por meio da efetivação do ato educativo. A real função da educação é a transmissão do conhecimento científico. Por isso, o aluno precisa se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, para que possa compreender a sua realidade, e “[...] essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos” (SAVIANI, 2012, p. 97).

Nessa perspectiva, passa-se, no próximo capítulo, a estudar as injunções propostas pela Unesco para a educação dos países em desenvolvimento neste novo século e as

influências do seu ideário político-educacional na elaboração de uma base nacional comum curricular para a educação brasileira.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA BNCC SOB OS POSTULADOS DA UNESCO

O objetivo deste capítulo é investigar a concepção de educação subjacente à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e evidenciar se ela comporta o ideário político ideológico veiculado pela Unesco para a educação do século XXI. Anteriormente, foram retomadas e discutidas as categorias apresentadas nos documentos da Unesco para a formação humana no século XXI. Na sequência, realiza-se uma análise da BNCC sob os postulados dessa organização.

No ambiente escolar depara-se, frequentemente, com um discurso de caráter ideológico¹⁵, de que a educação é a única responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de cada indivíduo. Esse discurso reforça a ideia de que, por meio do acesso ao sistema educacional, cada indivíduo terá autonomia e poder de decisão sobre o seu futuro.

Essa ideia reforça a tese de que, enquanto sujeito em sociedade cada indivíduo se tornará capaz de amenizar e de superar as desigualdades sociais. Esse discurso, considerado na área acadêmica como um discurso “meritocrático”, deixa claro que o sucesso de cada um depende somente de seu esforço e resulta na sua capacidade de romper com as desigualdades sociais e estimular o seu progresso individual.

Nessa concepção, atribui-se à educação um poder máximo e sobrenatural como detentora da resolução dos problemas econômicos e sociais, que podem ser superados por meio do acesso à instituição escolar, não levando-se em consideração os outros fatores

¹⁵ **Ideologia:** referindo-se a uma distorção do pensamento em que nasce das contradições sociais, e as oculta. Em consequência disso, desde o início, a noção de ideologia apresenta uma clara conotação negativa e crítica. [...]. Portanto, a ideologia oculta o caráter contraditório do padrão essencial oculto, concentrando o foco na maneira pela qual as relações econômicas aparecem superficialmente. Esse mundo de aparências constituído pela esfera de circulação não só gera formas econômicas de ideologia, como também é “um verdadeiro Èden dos direitos inatos do homem, onde reinam a Liberdade, a Igualdade, e Propriedade” (O Capital, I, cap. VI) (In: BOTTOMORE, 2001, p. 183).

externos, tais como: as diferenças culturais, econômicas e sociais dos indivíduos, que influenciam diretamente na sua formação e na sua condição de vida.

Esse discurso está impregnado e envolto por muitas outras questões de ordem mais ampla do que o simples acesso ao ambiente escolar. No entanto, credita-se, na maioria das vezes, ao indivíduo e aos profissionais que atuam nas escolas a ideia de serem os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso de cada um. Esse discurso desconsidera os condicionantes externos, já apontados, pois a instituição escolar é uma das instâncias que estão inseridas na sociedade e, como tal, sofre as determinações sociais produzidas em cada período.

Os apontamentos de Evangelista e Shiroma, remetem à compreensão dessa situação ideológica da qual o ambiente escolar está impregnado. Conforme elas escrevem:

Tivemos de trazer à luz o deslocamento ideológico operado pela perspectiva hegemônica, qual seja, o de atribuir a origem das crises econômicas e dos problemas sociais à educação. A racionalização criada induz à crença de que é no terreno escolar que os problemas socioeconômicos nascem, sendo, portanto, nele que encontrariam solução (EVANGELISTA, 2014, p. 13).

Em função dessa ideologia, os profissionais que atuam no ambiente escolar são “encarados” como agentes formadores e coautores nesse processo. Mas, quase sempre, as dificuldades encontradas no ambiente escolar são situações que extrapolam o âmbito educacional e, mesmo assim, os envolvidos na educação escolar acabam sendo responsabilizados pela ineficácia do sistema, recaindo sobre eles a ideia de improdutivos e ineficientes.

A partir dessas considerações, percebe-se que a escola acaba por adquirir funções que não lhe pertencem, deixando de cumprir o seu papel, que foi sendo esvaziado e substituído por uma invasão de temas e de outras informações, com ênfase em problemas de ordem social. Esses fatores atribuídos à educação não permitem que se promova, por meio dela, o desenvolvimento de uma formação humana emancipadora.

De acordo com Duarte, “O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí ele diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo” (DUARTE, 2008, p. 37). Esse autor leva a entender

que é na escola que o processo educativo deverá acontecer, onde o aluno terá acesso aos conhecimentos necessários para a sua formação cultural, enquanto indivíduo social.

Mas, em diversos momentos, a instituição escolar está sendo encarregada de cumprir outros objetivos, contidos nos documentos que norteiam e regulamentam o sistema escolar. Ela acaba por ser responsabilizada como um meio de “melhorar” a sociedade, e “amenizar” os conflitos sociais, ficando em segundo plano a sua prioridade que deve ser a de formadora, responsável pela transmissão do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade.

Ao enfatizar as questões sociais e assistenciais, a instituição escolar assume para si uma amplitude de responsabilidades e de problemas que não conseguirá resolver, mesmo estando inserida e fazendo parte desse contexto. Percebe-se que, no interior dessa instituição evidencia-se uma série de questões que são contraditórias. Os discursos presentes nos documentos que regimentam e organizam o processo educativo, levam a uma formação fora do contexto e acabam por naturalizar questões de ordem social. Conforme se referem os autores:

Ao ser a educação espaço de disputa em diferentes projetos societários e de confrontos ideológicos, a produção da hegemonia configura objetivo evidente, de modo que a busca do consentimento ativo implica numa estratégia, política fundamental. A reflexão crítica sobre a função social da escola, pautada na historicidade das atuais políticas educacionais e contradições que os *slogans* tentam ocultar, confere-nos a importante tarefa de produzir elementos que promovam a contra-hegemonia (EVANGELISTA; SANTOS, 2014, p. 42).

As informações supracitadas mostram a situação da escola nesse contexto, a qual serve de aparato ideológico para a organização da nossa sociedade. Nessa perspectiva, apresentam-se, na continuidade deste estudo, alguns documentos que foram produzidos e são utilizados para organizar e nortear o sistema educacional no Brasil. Eles atribuem à atual educação escolar a solução dos problemas sociais, por meio de conteúdos disciplinares.

Vale lembrar que, quando se trata a educação como a solucionadora dos problemas sociais, deve-se remeter às ideias já discutidas anteriormente neste estudo. Essas ideias comportam o ideário político ideológico para a educação do século XXI, no qual o indivíduo

deverá aprender com autonomia e, assim, saber conviver em sociedade, sendo o promotor e o grande responsável da sua própria existência.

Em função disso, busca-se apresentar nesta seção quais são as categorias que comportam as teorias educacionais nos documentos da Unesco, para a educação do século XXI. Para tanto, apresenta-se primeiro o ideário político-ideológico contido nos documentos e, na sequência, faz-se uma análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para o Ensino Fundamental. Busca-se verificar com esses estudos se o documento comporta o mesmo ideário proposto pela Unesco para a formação humana no século XXI.

3.1 A BNCC E A UNESCO

A polêmica sobre a necessidade de sistematização e organização de um documento norteador para a educação brasileira, vem sendo alvo de constantes discussões e questionamentos, no meio acadêmico. Porém, a ênfase maior ocorreu nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, devido à algumas mudanças que aconteceram na nossa educação básica. No ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) ficou definida, de acordo com o art. 26, a necessidade de organizar um documento norteador para o sistema educacional brasileiro.

Esse documento foi denominado de currículo e, de acordo com Sacristán (2013, p. 16), a definição de currículo se apresentar sob duas formas no âmbito educativo, o termo currículo “É aquilo que um aluno estuda”, no qual se definem os conteúdos e sistematizam as suas sequências e o tempo utilizado para trabalhar esses conteúdos. Ainda, segundo o mesmo autor, na outra forma “[...] o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Assim sendo, cabe ao currículo o papel de organizar e de unificar os conteúdos a serem trabalhados em um determinado segmento educativo.

No ano de 2007, foram implantados, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB¹⁶ e algumas avaliações nas escolas brasileiras a partir do mesmo ano, como: SAEB¹⁷, Prova Brasil¹⁸ e Provinha Brasil¹⁹. Essas avaliações têm por objetivo o acompanhamento e a quantificação do rendimento educacional, por meio de sistemas de avaliações externas, e os educandos brasileiros estavam bem abaixo do índice esperado, apresentando grandes variações nos resultados.

No período, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), a atribuição de sistematizá-lo. Na década de 1990, como tentativa de centralização curricular, foram organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais, segundo a comunidade acadêmica, receberam inúmeras críticas; pois a ênfase educacional focava em competências e habilidades, tirando o foco das relações de ensino e aprendizagem, já que a função da escola é a de garantir a apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

A pesquisadora Elizabeth Macedo (2014, p. 1533), ao discutir sobre esse período, escreve que: “Vivia-se, em meados da década de 1990, o auge da definição de políticas

¹⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), O Ideb foi criado INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil (Disponível em: [http:// www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)).

¹⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Disponível em: [http:// www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)).

¹⁸ Prova Brasil- A Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. A Prova Brasil oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que são utilizados no cálculo do Ideb (Disponível em: [http:// www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)).

¹⁹ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado (Disponível em: [http:// www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)).

educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação, e na formação de professores”. Mundialmente estava ocorrendo uma reorganização política, social e econômica, pois com o processo acelerado de industrialização, uma grande parcela da população saiu da zona rural e foi para os grandes centros urbanos, devido à reestruturação nas formas de produção. Desse modo, o setor educacional brasileiro passou a atender a uma demanda que antes não existia, uma realidade educacional e uma clientela diferenciada, ocorrendo a expansão do atendimento. Sendo necessárias algumas reformas no ensino, para atender essa nova clientela. Economicamente, o Brasil estava seguindo as políticas propostas pelo Banco Mundial, pois dependia financeiramente da instituição e dos seus recursos, sendo necessário seguir as orientações internacionais.

No final da década de 1990, foi publicado o Relatório, organizado a partir de uma Conferência Mundial, “Educação: Um tesouro a descobrir”, tendo como relator Jacques Delors. A partir desse documento, a educação para o novo milênio deve servir para a “formação humana”, baseando-se em quatro pilares estruturantes, sendo eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Transfere-se, assim, de forma relativa, o papel educacional do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, para questões de ordens sociais.

Macedo (2014, p. 1533) infere o seguinte: “Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos”. O cenário econômico mundial passava por muitas reestruturações, e essas novas formas de organização econômica, requeria uma formação para atender a essa demanda mercadológica, já que com a ampliação das indústrias, seria necessário a preparação para o mercado de trabalho.

Após a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996-1997, o Ministério da Educação propôs o documento Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), com o objetivo de articular os conteúdos no sistema educacional de forma a “garantir a qualidade” e a “formação integral do aluno”. Todavia e sem dúvida, uma das maiores dificuldades, relatadas pelos profissionais na realidade educacional do Brasil, é que as políticas educacionais sofrem alterações com as mudanças de Governantes, ou seja, são políticas de

Governo e não políticas de Estado, dificultando assim, a sua efetivação, num processo de descontinuidade política.

Diante dessa realidade, e dos baixos resultados apresentados nas avaliações educacionais brasileiras, era necessário repensar o ensino escolar na educação nacional. No final da década de 1990, foram organizadas algumas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), nas diversas regiões brasileiras, onde a comunidade educativa foi chamada a participar. O objetivo primordial seria o de organizar metas e estratégias para a educação, ficando definido o Plano Nacional de Educação, que passaria a ser validado por dez anos no período de 2000 até 2010. Não obstante, devido à sua complexidade e à falta de clareza na sua aplicação, poucos foram os avanços obtidos na educação após esse período, sem contar que as metas propostas requeriam recursos financeiros para serem efetivadas.

Nesse contexto, foram retomadas as Diretrizes Curriculares Nacionais no ano de 2009, com a justificativa da necessidade de alterações, já que a Educação Básica teve mudanças na sua forma de organização estrutural. Com base num discurso de centralização das ações educativas, o governo, representado pelo Ministério da Educação, lançou em 2014 uma discussão sobre a estratégia 7.1 da Meta 7 do Plano Nacional de Educação. Essa meta prevê a organização de uma Base Nacional Comum Curricular, cujo lema primordial seria que a educação de qualidade se faz com uma “educação igualitária”, onde todos terão direito ao acesso e à permanência ao sistema escolar, mediante a implantação de uma base curricular.

Outra preocupação, relatada por vários profissionais envolvidos nesse processo, seria quanto às avaliações externas ao ambiente escolar, que são realizadas tanto em nível federal, como estadual, como por exemplo: ENEM, Prova Brasil, SAEB, uma vez que são índices de avaliação e de sistematização dos resultados educacionais. Cabe à Base Nacional a definição desses conteúdos cobrados durante a aplicação das mesmas, já que temos a flexibilização curricular, mas como avaliar conteúdos se temos avaliações únicas em contextos e realidades diferenciadas. Novamente a proposta é contraditória, é preciso, então, saber quais são os interesses implícitos nessa flexibilização curricular, proposta pelo documento.

A insuficiência em conteúdos essenciais fica muito clara na proposta. Assim, há necessidade de se refletir e repensar quais são os seus reais objetivos, uma vez que, de

acordo com a BNCC, a educação deverá enfatizar a formação do indivíduo, baseando-se na formação humana, sob a perspectiva das competências, são elas – as competências – que fundamentam o papel humanizado da educação, assim como afirma a autora:

Movida por interesses diversos, a rede de agentes políticos públicos e privados luta por fixar sentidos para um “clamor universal”, que ela também constrói, por educação de qualidade. Trata-se de uma luta muito mais nuançada do que, possivelmente, nossas ferramentas teóricas nos possibilitam entender (MACEDO, 2014, p. 1545).

É preciso analisar o discurso de “currículo”, implícito nesse documento, pois ele propõe uma flexibilização curricular e um atendimento escolar em nível de adaptação à realidade econômica. Faz-se necessário, portanto, realizar uma leitura que desconstrua o discurso de cunho “neoliberal”, onde a educação está vinculada às questões econômicas. Em uma organização social “capitalista”, a educação acaba por sofrer influências políticas, acarretando, assim, em muitas limitações para a efetivação de uma educação de qualidade.

De acordo com Moreira (2015, p. 243), “A educação deve ser entendida como um direito social fundamental. Sua efetivação deve ocorrer em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos”.

As posições políticas determinam a educação, o que também significa que a educação é um ato político, expressando diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas. Portanto, as políticas traduzem os limites e possibilidades resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociabilidade capitalista (MOREIRA, 2015, p. 243).

A educação está envolta por questões de caráter político, ou seja, está sujeita aos condicionantes externos. Porém, nesse contexto, cabe aos atores, envolvidos no processo educacional, o papel de efetivador do ato educativo. Devem refletir, analisar e romper com os contextos ideológicos, que acabam por minimizar as condições de aprendizagem.

3.2 AS CATEGORIAS PROPOSTAS PELA UNESCO PARA A FORMAÇÃO HUMANA NO SÉCULO XXI

Ao se fazer referência à sociedade do século XXI, definida por alguns autores como a “sociedade do conhecimento”, ou conforme questionou Newton Duarte (2008), como sendo a “Sociedade do conhecimento ou a Sociedade das ilusões?”, reporta-se à algumas características sociais marcantes. Foram elas que permearam os acontecimentos sociais nas primeiras décadas do novo milênio, tais como: a globalização, o excesso e a rapidez das informações instantâneas e as mudanças muito significativas no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Essas transformações trouxeram uma nova perspectiva na vida dos indivíduos, pois ocorreram muitas alterações nas relações de trabalho, sobretudo com a automação de vários setores do mercado, em especial no comércio e no sistema financeiro. Sem sombra de dúvidas, esses avanços tecnológicos estão atrelados à mudanças que implicam numa nova visão de relações sociais e de preparações para o mercado de trabalho, no qual a força de trabalho passa a exercer uma nova função nas forças produtivas e nas relações sociais de produção.

Com relação à educação, que é o foco destas reflexões neste estudo, aponta-se que o ambiente escolar também sofreu alterações quanto ao seu papel e quanto à sua função, uma vez que se estabeleceu nas últimas décadas sob forte influência mercadológica. A escola passou a ser alvo de constantes propostas e de acordos com instituições internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco.

Na visão do Banco Mundial e da Unesco, são necessárias novas concepções Pedagógicas para a formação humana do século XXI. “Em decorrência das exigências de um trabalhador de novo tipo, exige-se também uma nova pedagogia com vistas à formação das novas competências requeridas para a organização e gestão do trabalho em tempos de acumulação flexível” (TURMINA, 2014, p. 174).

Ao apresentar essas questões, a autora ressalta que essa nova pedagogia tem como objetivo principal a homogeneização do pensamento, no sentido de restringir o nível de consciência do indivíduo, a fim de que permaneça a política de conservação social. Diante

disso, essa nova pedagogia está presente nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira e nos documentos e acordos firmados pela Unesco.

Os documentos da Unesco, pesquisados nesta investigação, apresentam em seu conteúdo várias categorias, sendo algumas delas: equidade, igualdade, habilidades, competências, inclusão, desenvolvimento sustentável, igualdade de gêneros e empreendedorismo. Essas categorias devem nortear as propostas educacionais de países como o Brasil. Essas categorias encontram-se nos acordos firmados e reiterados nos documentos organizados pelo Banco Mundial, sendo um deles com o título “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” publicado em Washington no ano de 2011.

Esse documento apresenta os três pilares da estratégia, a saber: “Investir antecipadamente; Investir de forma inteligente e Investir para Todos”. Esses pilares comportam um sentido de superar os problemas sociais, além de promover uma homogeneização do pensamento ajudando na solução e no enfrentamento de problemas como o mercado de trabalho e contribuindo para uma “sociedade mais coesa e harmoniosa” (BANCO MUNDIAL, 2011, Prefácio).

Esse discurso de “sociedade coesa e harmoniosa”, tem caráter utópico, pois a forma de organização social, é palco de inúmeros conflitos sociais e essas abordagens e categorias, estão em consonância com as políticas de caráter neoliberal, que promovem a manutenção e a hegemonia do capital. O termo “coesão” aparece no documento sustentando que a educação realizará essa ação e por meio do acesso ao ensino o aluno será humanizado e terá consciência da sociedade na qual está inserido, contribuindo para amenizar os conflitos sociais na contemporaneidade.

O documento destaca que: “O motor deste desenvolvimento no entanto será, em última análise o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1), dando ênfase para a formação ao longo da vida. Quando se faz referência aos documentos que norteiam e regulamentam o sistema educacional brasileiro, percebe-se que a educação tem por objetivo a centralização da sua função, com vistas a garantir a efetivação da “empregabilidade, disseminar a tolerância, a paz universal e a inclusão”, discurso este, impregnado de questões sociais e

atrelando a educação ao mercado de trabalho, quando se utilizam alguns termos de ordem empresarial (BRASIL, 2017b).

Nesse contexto a necessidade de formação para o mundo do trabalho é muito discutida e ressaltada no documento a Base Nacional Comum Curricular. O discurso educativo dentro dessa realidade é sob o lema “Uma educação para a vida” e se preparar para a adaptabilidade a novas realidades, sendo flexível e dinâmico frente a novos conflitos e situações. Conforme afirma as autoras:

O diploma passa a não significar necessariamente uma garantia de emprego. A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal; as competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. O profissional será valorizado na medida da sua habilidade para estabelecer relações e assumir liderança (SILVA; CUNHA, 2002, p. 77).

De acordo com as autoras e nessa perspectiva, o profissional só obterá êxito no mercado de trabalho, se souber se adaptar e se adequar às mudanças constantes que estão ocorrendo. Do mesmo modo que as relações de trabalho se alteram constantemente, as alterações também precisam ocorrer na educação, pois as mudanças requerem indivíduos que possam adquirir competências e habilidades para lidar com o novo e se adequarem para as novas oportunidades.

Não obstante, para adquirir novas habilidades é necessário ser competente. Sob essa ótica, o conhecimento está centrado na pessoa, o indivíduo é o principal agente desse processo de conhecimento. Com base nesse fundamento, aconteceram algumas adequações nas formações, como o ensino à distância, até mesmo para a formação de professores. Isso justifica o discurso com base neoliberal no âmbito educativo, no qual cada um é o gerenciador do seu próprio sucesso ou do seu fracasso. Esse discurso meritocrático, atribui a cada um a produção da sua própria existência.

Sob essa visão, a instituição escolar tem um enorme desafio, além dos inúmeros já existentes, e talvez o mais difícil de todos, o de ressignificar a sua atuação e a sua função enquanto instituição escolar, e local de apropriação e efetivação do conhecimento historicamente acumulado. Na perspectiva neoliberal, esse sucesso só acontecerá na medida que a educação permeie toda a sua vida. Essa ressignificação do ato educativo

ganha uma nova meta no século XXI, o ensino passa a ser o responsável pela criação da autonomia dos indivíduos para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Desse modo,

A meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Visa permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência (DIAS, 2010, p. 76).

O conceito de competências, que aparece no pensamento educacional brasileiro e nas reformas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação, merece uma reflexão sobre os seus objetivos e perspectivas de formação. Primeiro é importante iniciar uma reflexão com base em algumas questões que se fazem presentes no campo educativo: Qual objetivo de formação educacional está se buscando para as próximas décadas? A ênfase será baseada em uma perspectiva democrática ou estará a serviço da reprodução das desigualdades sociais?

Dias (2010), ao referir-se sobre essa concepção, define o conceito de competências em educação, que conforme se pode entender, tende a criar autonomia nos indivíduos reproduzindo, cada vez mais, a individualidade e as diferenças na sociedade capitalista.

Em Educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*. É a competência que permite ao sujeito enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e situações educativas (DIAS, 2010, p. 74).

É nesse contexto que a Unesco, realiza conferências e discussões sobre alguns aspectos sociais em nível mundial, sobretudo para promover as relações humanas e conformar um modelo de educação para os países capitalistas, cujo objetivo é solucionar os problemas sociais e reproduzir o capital. As seções anteriores reportaram-se a esse organismo internacional das Nações Unidas, para a compreensão dos seus fundamentos para a área educacional, que são aqui retomados de forma breve, conforme seguem:

A UNESCO ao se referir à educação para o novo milênio reafirma os acordos realizados anteriormente, de acordo com o documento: Os Fundamentos da Educação para o Século XXI - Cadernos, a Unesco, novamente enfatiza que “Uma nova educação, que leve em conta os quatro pilares do Relatório Delors e os sete saberes pensados por Edgar Morin, tornou-se imprescindível para que o século XXI avance em direção à universalização da cidadania (UNESCO, 2005, p. 9).

As competências estão intimamente ligadas às questões que envolvem a formação humana na sua subjetividade, com valores humanitários. Edgar Morin, um dos autores citados como referência nos documentos da Unesco, em seu livro “Os sete saberes necessários para a educação para o Novo Milênio”, afirma que a educação somente ocorrerá e se efetivará se estiver envolta por “sete saberes fundamentais” que, segundo ele, a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade na rejeição, seguindo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura (MORIN, 2002b, p. 13).

A seguir, o quadro com os sete saberes necessários, propostos pelo autor:

Quadro 5: Os sete saberes necessários à educação do futuro

As Cegueiras do Conhecimento - o erro e a ilusão- é impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e ilusão e não se preocupar em fazer conhecer o que é conhecer. O conhecimento do conhecimento é fundamental para enfrentar a tendência ao erro e à ilusão. O conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta ready made. É preciso conhecer as disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem ao erro e à ilusão.

Princípios do Conhecimento Pertinente - a atual supremacia do conhecimento fragmentado impede operar o vínculo entre as partes e a totalidade. O conhecimento precisa aprender os problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Assim, é necessário ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Ensinar a Condição Humana - o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Essa unidade complexa é tratada pela educação de forma desintegrada por intermédio das disciplinas. A educação deve fazer com que cada um tome conhecimento de sua identidade comum a todos os seres humanos. Assim, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. É preciso reunir os conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia para se obter uma visão integrada da condição humana.

Ensinar a Identidade Terreno - o destino planetário do gênero humano é outra realidade-chave ignorada pela educação. É preciso ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX mostrando que todos os seres humanos partilham de um destino comum.

Enfrentar as Incertezas - a educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria necessário ensinar princípios de estratégia que permitissem enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder prever nosso futuro e o estudo dos grandes acontecimentos e desastres do nosso século devem incitar os educadores e preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo.

Ensinar a Compreensão - a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita em todos os sentidos da compreensão recíproca. O ensino e a aprendizagem da compreensão pedem a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. Daí deriva a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos, como por exemplo, as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. O ensino da compreensão será a base para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

A Ética do Gênero Humano - a educação deve conduzir a “antropoética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. A ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia. Esse tipo de visão educativa conduz à cidadania terrestre. Todavia, a ética não pode ser ensinada por intermédio de lições morais. Seu ensino deve abarcar o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. A educação deve permitir e ajudar o desenvolvimento da consciência de nossa Terra- Pátria devido ao próprio destino comum de todos nós.

Fonte: Fundamentos da Educação Nova: Unesco, 2005, p. 25-27.

Na concepção de Edgar Morin, por meio desses sete saberes a educação avançará e o indivíduo realmente estará apto para viver e conviver em sociedade, pois, “[...]. Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (MORIN, 2002b, p. 11).

Para concluir o seu trabalho sobre “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, Edgar Morin, (2002b, p.115) faz um questionamento para refletir na função da ONU sobre a humanização: “Podemos, porém, explicitar nossas finalidades: a busca da

hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena. Por uma comunidade planetária organizada: não seria esta a missão da verdadeira Organização das Nações Unidas?”

A ideia de humanização do indivíduo, pode apresentar um duplo sentido, pois as relações sociais se alteram e, por consequência, o seu processo de humanização também sofre modificações, assim como as relações sociais de trabalho. Segundo os Cadernos da Unesco – “Fundamentos da Nova Educação”:

Para encerrar, estamos seguros de que os pilares do conhecimento propostos pelo Relatório Jacques Delors, que incorporam alguns dos princípios do Relatório E. Faure, somados aos saberes pensados por Edgar Morin, fornecem bases sólidas para a construção de uma nova educação para o próximo século, sem a qual dificilmente conseguiremos atingir os nossos ideais de paz e solidariedade humana (UNESCO, 2005, p. 27).

A partir da definição de competências, de acordo com a visão de Perrenoud (2000), tem-se a explicação de que ela é a capacidade que o indivíduo possui para agir e tomar decisões frente aos obstáculos, baseado em seus conhecimentos e, dessa forma, as competências permitirão que ele consiga tomar decisões certas com eficiência.

Desse modo, de acordo com os autores supracitados, ser competente é saber administrar as situações conflituosas e, segundo a Unesco, é por intermédio da educação que se efetivará esse processo de formação humana, com valores e virtudes, conforme se compreende no excerto abaixo:

Desse modo, quando a UNESCO persegue hoje uma cultura de paz, percebe-se logo que a âncora dessa busca é a educação, pois a conquista da paz pressupõe, entre outros, o direito à educação. É por intermédio da educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas. [...]. A educação deve ter como objetivos o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Ela deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos religiosos e raciais (UNESCO, 2005, p. 11).

Não por acaso, no século XXI aconteceram as reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro, que já haviam sido iniciadas na década de 1990, sendo compromissos assumidos em conjunto com outros países desde a Conferência Mundial de Educação para

Todos, realizada na cidade de Jomtien no ano de 1990. Esses compromissos foram reafirmados no ano de 2000 na Cúpula do Milênio²⁰, nova conferência organizada pelas Nações Unidas, cuja proposta era definir objetos para o novo milênio, dentre eles um objetivo para a educação mundial, com o apoio da Unesco e do Banco Mundial.

Durante essas Conferências o governo brasileiro, juntamente com os outros países participantes, reafirmou o compromisso de cumprir algumas metas na área educacional, que seriam necessárias para aderir ao programa. Sob o lema de “Educação para Todos” iniciou-se, assim, segundo as orientações previstas no acordo das agendas políticas, que se apresentam como três eixos principais: a universalização da educação; a valorização do professor e a gestão democrática da educação.

Todavia, o desenvolvimento de uma cultura de paz por meio de amplo acesso ao conhecimento, só poderá ser atingido mediante um processo educacional que valorize o indivíduo em sua totalidade. A valorização do indivíduo, por sua vez, implica no reconhecimento do outro, que não pode ser concebido a priori como objeto, o que seria uma forma de colonialismo. Em adição, acrescenta-se que, “como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser reconhecido como produtor de conhecimento”, o que significa um profundo respeito aos saberes, à inteligência e à cultura do povo (UNESCO, 2005, p. 11).

Partindo desses princípios e metas, adentramos o novo milênio no âmbito educativo sob o lema de uma “Educação para a vida”, assentada em princípios humanísticos e de solidariedade. De acordo com as propostas da agenda educacional, é necessário, portanto, por meio da educação, preparar os jovens das novas gerações para viverem juntos em sociedade, aceitando as diferenças sociais e contribuindo para um mundo mais sustentável.

²⁰ Em setembro de 2000, os presidentes de 189 países, incluindo o Brasil, reuniram-se no evento chamado Cúpula do Milênio, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), para debaterem sobre os principais problemas que afetam o mundo no novo milênio, estabelecendo metas de desenvolvimento mundial e oito objetivos chamados de Objetivos do Milênio (ODM), a saber: 1 - Acabar com a fome e a miséria; 2 - Promover uma educação com o ensino básico universal; 3 - Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4 - Reduzir a mortalidade infantil; 5 - Melhorar a saúde das gestantes; 6 - Combater o HIV/aids, a malária e outras doenças; 7 - Garantir a sustentabilidade com qualidade de vida; 8 - Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

Para compreender a lógica das políticas educacionais é preciso entender a dinâmica social do capital. Segundo Souza (2017, p. 38), “[...] é necessário desconstruir a leitura conservadora dominante e construir uma teoria explicativa nova tão abrangente quanto a versão conservadora”. Somente assim, refletindo sobre os interesses socioeconômicos e políticos, é que se obtêm uma reflexão clara e independente, acerca das relações educacionais entre Estado e sociedade. Vale lembrar que, para isso é preciso recorrer ao pensamento político-ideológico das organizações internacionais que financiam e orientam a educação do novo século.

A rigor, os financiamentos do Banco Mundial deveriam destinar-se à infraestrutura econômica dos países membros (energia, transporte, saneamento básico). O setor social passou a fazer parte dos investimentos do banco no final dos anos de 60, por sua própria iniciativa. O fato decorreu dos prognósticos internacionais sobre o crescimento acelerado da pobreza no Terceiro Mundo, considerado como fator direto de transtornos sociais locais, com sérias consequências para a estabilidade dos países mais desenvolvidos (FONSECA, 2004, p. 15).

O Banco Mundial e outras agências internacionais passaram a incluir os novos setores sociais nos projetos e nos acordos, como a área da saúde, a educação e o desenvolvimento da área rural. Entender que os acontecimentos das décadas iniciais do Século XXI são resultantes dos anos anteriores, é relevante para a compreensão do contexto das políticas educacionais atuais e dos seus determinantes ideológicos.

Nesse momento de acordos firmados com o Banco Mundial, os critérios definidos estão intimamente ligados às políticas de ajuste econômico. “Assim, apesar da retórica da solidariedade para com os mais pobres, as ações definidas no quadro dos financiamentos constituem medidas meramente compensatórias ou de alívio para esse segmento populacional” (FONSECA, 2004, p. 18).

A ênfase nos discursos públicos eram as ações definidas nos acordos com o Banco Mundial, onde se baseavam nos princípios de equidade no sentido muito seletivo de dar a cada indivíduo o que lhe é devido. Nesse contexto de políticas sociais no ano de 2015, na cidade de Nova York, foi organizado um documento denominado “Agenda 2030”, tendo como princípio a sustentabilidade para a diminuição da pobreza no mundo; a coesão social

e os cuidados com o planeta. Esse documento organizado pela ONU apresenta-se sob 17 metas e 169 estratégias.

A “Agenda Educação 2030”, foi sistematizada pela Organização das Nações Unidas, no ano de 2015, em Nova York, onde estiveram reunidos 193 Estados-membros, com o objetivo de propor algumas medidas e metas norteadoras que abrangessem os diversos setores sociais, tendo como objetivo o “fortalecimento da cultura da paz universal e tendo como maior desafio “a sustentabilidade do planeta”. De acordo com as informações da Organização:

Esta agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a posteridade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2018).

Com índices alarmantes do estado de miserabilidade humana, segundo dados do relatório da ONG britânica Oxfam²¹, divulgado pela BBC Brasil de 10 de janeiro de 2014, a concentração de riquezas atingiu níveis muito elevados, onde afirmam que “[...] o patrimônio das 85 pessoas mais ricas do mundo equivale às posses de metade da população mundial” (LOMBARDI, 2017, p. 11).

Com base nisso, ficaram definidas algumas medidas a serem desenvolvidas, com o objetivo de amenizar a situação de miserabilidade em todos os países, tendo como foco a diminuição da pobreza e a proteção do planeta. “Estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente” (ONU, 2018). Disso decorre que, as propostas para os próximos anos estão organizadas em dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que contemplam 169 metas, sobre os quais se afirma que:

²¹ Os dados dos relatórios anuais da ONG britânica Oxfam divulgados por ocasião das reuniões anuais do Fórum Econômico Mundial, em Davos, Suíça, são alarmantes: 1% mais rico da população mundial acumulam mais riquezas que todo o resto do mundo junto; ao mesmo tempo, a riqueza detida pela metade mais pobre da humanidade caiu em um trilhão de dólares nos últimos cinco anos. Disponível em: <http://www.oxfam.org.br/publicações/sumario_executivo>. Acesso em: 05 out. 2018.

Eles se constroem sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. Eles buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental (ONU, 2018).

Conforme apresenta a Agenda 2030, documento da Unesco, todos deverão ter como princípios as cinco áreas descritas no quadro abaixo. Todos os objetivos para o desenvolvimento deverão estar focalizados nessas cinco áreas, quais sejam: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria. Na visão da Unesco os avanços e evoluções como sociedade humanizada só acontecerá por meio da integralização desses objetivos.

Para que a humanidade possa viver em “harmonia e respeitar o mundo” no qual vive deve-se partir desses princípios. Esses Objetivos e metas estimularão a ação para os próximos 15 anos nessas áreas que são de importância crucial para o desenvolvimento da humanidade e para a manutenção do planeta:

Quadro 6: Cinco áreas de importância crucial para o desenvolvimento sustentável

1- Pessoas

Estamos determinados a acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas e dimensões, e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

2- Planeta

Estamos determinados a proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, da gestão sustentável dos recursos naturais e tomando medidas urgentes sobre a mudança climática, para que ele possa suportar as necessidades das gerações presentes e futuras.

3- Prosperidade

Estamos determinados a assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal, e que o progresso econômico, social e tecnológico ocorra em harmonia com a natureza.

4- Paz

Estamos determinados a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz e não há paz sem desenvolvimento sustentável.

5- Parceria

Estamos determinados a mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável revitalizada, com base num espírito de solidariedade global reforçada, concentrada em especial nas necessidades dos mais pobres e mais vulneráveis e com a participação de todos os países, todas as partes interessadas e todas as pessoas.

Os vínculos e a natureza integrada dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são de importância crucial para assegurar que o propósito da nova Agenda seja realizado. Se realizarmos as nossas ambições em toda a

extensão da Agenda, a vida de todos será profundamente melhorada e nosso mundo será transformado para melhor.

Fonte: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em 10 set. 2018.

De acordo com a Agenda 2030, o planeta só se sustentará e resistirá para as gerações futuras, se forem tomadas algumas medidas preventivas e firmados os acordos, que envolvem a integração dos cinco pontos citados acima. Partindo dessas cinco áreas como objetivo de Desenvolvimento Sustentável, foi organizada, então, a Agenda 2030 que apresenta dezessete objetivos, que estão relacionados no próximo quadro:

Quadro 7: Agenda 2030 - Objetivos Globais da Agenda Pós- 2015

- Objetivo 1.** Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
- Objetivo 2.** Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
- Objetivo 3.** Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
- Objetivo 4.** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- Objetivo 5.** Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- Objetivo 6.** Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.
- Objetivo 7.** Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.
- Objetivo 8.** Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.
- Objetivo 9.** Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
- Objetivo 10.** Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
- Objetivo 11.** Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
- Objetivo 12.** Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
- Objetivo 13.** Tomar medidas urgentes para combater a mudança de clima e seus impactos.
- Objetivo 14.** Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
- Objetivo 15.** Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda da biodiversidade.
- Objetivo 16.** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em 10 set. 2018.

A Agenda 2030 focaliza as cinco áreas cruciais e envolve todos os setores sociais, e apresenta 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODs). Focalizam-se as reflexões no objetivo 4, uma vez que a ênfase deste estudo está na questão educacional. No quadro abaixo, apresenta-se as metas referentes ao ODS 4:

OBJETIVO 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Quadro 8 - Metas do objetivo 4

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em

desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: Unesco. **Agenda 2030**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 10 set. 2018.

Na meta 4.1, ressalta-se a importância em garantir, nos próximos anos, o acesso e a permanência de todos na instituição escolar, sob o forte lema “Educação para Todos” independente do gênero, onde possam concluir o ensino básico, partindo dos princípios de equidade e qualidade.

Na seção anterior, a categoria denominada de “equidade” já foi abordada, na qual se refletiu sobre o termo e a sua aplicação. Pois, de acordo com o contexto e a realidade social, tem-se resultados diferenciados, por isso ter acesso ao ambiente escolar nem sempre significa ter qualidade educacional, ainda mais se comparadas as diferentes localidades nacionais, que apresentam situações diversas e heterogêneas.

A meta 4.2, refere-se à primeira infância, garantindo que todas as crianças tenham acesso e que estejam preparadas para o próximo segmento no ensino fundamental. Ao se fazer referência ao termo “qualidade”, apresentado na meta 4.2, é indispensável se ter clareza sobre a qualidade da educação que se pretende. Pois, de acordo com Oliveira (2014, p. 226), as políticas de governo se alteram rapidamente e são atribuídos significados diferentes para elas em determinados contextos, não ocorrendo um consenso entre esses conceitos. É necessário lembrar que, conforme destacadas na seção dois, existem políticas educacionais de governo e não políticas educacionais de Estado e, nessas acepções, ocorre uma amplitude do termo qualidade educacional, que envolve outros vários fatores sociais.

Cabe esclarecer que: “A qualidade da educação almejada deve ser definida em consonância com o projeto social que deverá orientar a construção de uma política nacional”, pois o termo está sendo muito utilizado nas políticas educacionais, conforme afirma Oliveira (2014, p. 226), como sendo “únicas e universais”, como se houvesse uma única educação em todo o território nacional. Quando se pensa dessa maneira não se leva

em consideração a dualidade educacional vigente, como avaliar da mesma forma em ambientes diferentes? Em realidades educacionais distintas? As avaliações são propostas pelo Ministério da Educação em âmbito nacional brasileiro.

A avaliação passou a ser o processo, por excelência, definidor dos parâmetros que indicam ou não a qualidade, apesar de que, ao sinalizar para as condições de participação e aprendizagem, o título aponta na direção de se discutir o horizonte perseguido, ou ainda, qual a concepção de educação que se quer expressar (OLIVEIRA, 2014, p. 228).

As avaliações que aferem essa “qualidade”, agregam valores que sofrem variações de acordo com a área determinada. Eis aí um grande desafio, pois é difícil mensurar em dados estatísticos em nível nacional, situações e contextos diferentes, com estruturas físicas, sociais e econômicas bem distintas, com sujeitos e vivências diferentes, empregando na educação controles utilizados em empresas, desconsiderando o seu contexto e as suas determinações reais. A partir dessa reflexão, é possível afirmar que: “O modelo de administração gerencial, objetivo dessas medidas, é originário da segunda metade do século vinte e se baseia na eficiência, na redução de custos e no aumento da qualidade” (GARCIA, 2014, p. 119).

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

Nessa mesma direção, caminham as considerações do sociólogo Pedro Demo, que tece uma crítica nas formas de avaliações aferidas no âmbito educacional, conforme segue:

No plano mais ostensivamente ideológico, tenta-se sempre empurrar procedimentos avaliativos como trambique neoliberal, seja com intenções privatizantes, seja para excluir ainda mais as camadas populares, seja para impor esquemas positivistas conservadores, em particular quando surge alguma quantificação de dados. A avaliação só faz sentido, se favorecer a aprendizagem” (DEMO, 2002, p. 2)

Aqui pondera-se que, se a avaliação serve de base inicial para a retomada da aprendizagem e de mudanças de estratégias, então, ela está cumprindo o seu papel de formação e de contribuição para o processo de aprendizagem. Porém, quando ela é usada somente para mensurar dados e classificar escolas, percebe-se que a sua utilização objetiva comprovar a ineficiência da escola pública e mascarar a realidade, sem considerar os condicionantes externos que influenciam o trabalho escolar. As discussões sobre as avaliações realizadas nas escolas são bem amplas e requerem um aprofundamento teórico sobre os dados, os processos e as objetividades.

Na meta 4.3, a ênfase na diferença entre homens e mulheres aparece focando na igualdade de oportunidades para ambos os gêneros. A discussão reforça as questões de igualdade e de respeito às diferenças; que devem se considerar em uma sociedade na qual prevalece o respeito ao outro e que todos os cidadãos possuem os mesmos direitos. Esse enfoque seria desnecessário, pois são relações de convivência e de valores humanos que já deveriam estar incutidos na formação de cada indivíduo. A luta por igualdade de oportunidades entre homens e mulheres é uma questão histórica e, em muitos países, ainda existe um longo caminho a ser percorrido nessa luta. Mas não cabe à educação ser a solucionadora desses problemas sociais, que extrapolam os limites da escola. São questões sociais, que precisam ser discutidas e amparadas por uma ampla legislação que envolve diferentes setores da sociedade.

A Unesco, sob o lema “Aprendizagem para Todos”, afirma que todas as crianças e jovens possam não somente ter acesso ao ambiente escolar, mas, também, adquirir o conhecimento e as habilidades de que necessitam para ter “[...] vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (UNESCO, 2011, prefácio). Percebe-se nesse excerto que, atribui-se à educação a solução dos problemas sociais, oriundos de diferentes setores da sociedade.

As metas 4.4; 4.5 e 4.6, propõem aumentar o número de jovens e adultos que tenham “habilidades relevantes”, inclusive “competências técnicas e profissionais” e “empreendedorismo”. É possível verificar que existem aqui, novamente, alguns conceitos do setor empresarial, sendo atribuídos para o ato educativo. De acordo com a Agenda, é preciso habilitar os indivíduos para que eles possam desempenhar alguma função no

mundo do trabalho. Portanto, é necessário atrelar o ato educativo ao mercado de trabalho, para que, assim, o indivíduo esteja preparado e seja competente para garantir o seu próprio emprego e a sua própria existência.

Ao se fundamentar e focalizar o ato educativo no sujeito, como estratégia auto formativa e basicamente individual, tem-se como consequência o esvaziamento do papel da instituição escolar e da condição do professor como mediador no processo educacional. Essa nova abordagem caracteriza-se por não priorizar as questões acadêmicas, mas por priorizar, sobretudo, as próprias vivências e experiências pessoais. “A tarefa da escola, nessa ótica empreendedora, é a de trabalhar com o aluno de tal forma que ele se transforme em uma pessoa competente, que saberá adequar o empreendedorismo à sua realidade” (COAN, 2014, p. 143).

O ato educativo deve ser focado no processo de aquisição de conhecimento sócio histórico e não restrito ao seu fim. Sobre esse movimento de mudança da ótica educacional na formação humana, o professor Saviani faz a seguinte observação:

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas do conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas (SAVIANI, 2013a, p. 437).

Nessa nova perspectiva, fica sob a responsabilidade da escola o papel de preparar o indivíduo para atender ao mercado de trabalho e para transformá-lo em uma pessoa competente e empreendedora. Um indivíduo que consiga, apesar das dificuldades e das incertezas, frente à realidade das contradições existentes na sociedade capitalista, garantir o seu emprego e, por consequência, a sua própria existência material.

Na meta 4.7 a ênfase é em garantir que todos os alunos tenham conhecimentos e habilidades, e estejam conscientes e preparados por uma educação para o desenvolvimento sustentável, que respeitem os direitos humanos, a igualdade de gênero, a paz e a cidadania global. A preocupação com o planeta é muito enfatizada no documento, no qual se destaca a importância em conscientizar e ensinar às novas gerações sobre o uso adequado dos

recursos naturais do planeta. Esses são, do ponto de vista da Unesco, os elementos necessários para a formação humana do século XXI.

É válido destacar aquilo que explica o sociólogo Pedro Demo, sobre a questão da igualdade de gênero, sobretudo quando se tem uma legislação que afirma essa igualdade em condições de extremas diferenças. Em sua visão,

Dizer que todos são iguais perante a lei, é apontar para o tipo de sociedade que nunca existiu nem provavelmente vai existir, já que a necessidade da lei provém exatamente da constatação contrária. Se todos fôssemos iguais, a lei seria ociosa. Tal unidade de contrário perfaz o centro da dialética histórico-cultural (DEMO, 2002, p. 47).

Na meta 4.7.a, o objetivo proposto é amenizar os conflitos existentes, proporcionando ambientes seguros de aprendizagens, inclusivas e eficazes, com a ideia de continuar o processo de inclusão de todos os alunos no ambiente escolar. Na meta 4.7.b, a proposta é ampliar o número de bolsas de estudos para os países menos desenvolvidos, incluindo programas para formação profissional, de tecnologia da informação. Na meta 4.7.c, focaliza-se a formação dos professores e as suas qualificações. Porém, a definição de “professor qualificado”, apresenta um caráter de subjetividade, pois dentro de cada contexto e de parâmetros diferenciados, objetiva-se um perfil de profissional, visando a atender a um determinado fim. É preciso compreender que, dentro de cada contexto ideológico, apresenta-se uma determinada qualificação. Portanto, como na demanda educacional ocorreram mudanças, a formação do professor, também, passou pelo mesmo processo de formação ideológica com o objetivo de, justamente, atender a essa nova proposta de trabalho docente para a formação educacional nas escolas.

A partir do contexto proposto para a formação do educador, implícito na Agenda, pode-se concluir que o profissional precisa realizar algumas adequações e reordenar o seu papel, enquanto transmissor dos conteúdos. Ele terá de assumir uma postura de acolhimento das diferenças e de valorização das práticas, envolvendo o convívio social e a solidariedade humana. Terá de contribuir para a harmonização social e para a redução da pobreza. Nesse sentido, a sua formação deverá adequar-se para atender às novas demandas existentes na escola, garantindo que todos tenham acesso a um conteúdo mínimo, por meio da permanência no ambiente escolar.

Uma questão que continua sendo muito discutida no ambiente escolar é a inclusão de alunos com deficiências, por meio da efetivação das políticas públicas educacionais. Pois; inserir os alunos com deficiências educação regular, gerou várias situações de dúvidas e incertezas, em especial para os professores. Entretanto, a questão maior não é somente no processo do ato educativo, mas na questão estrutural, nas condições materiais e nos recursos humanos. Essas são questões que fogem ao controle do professor.

Se a qualidade do sistema educacional está intimamente relacionada à qualidade do professor, conforme afirma a agenda, então, ocorre a necessidade de esse professor receber uma melhor formação profissional:

O discurso que responsabiliza os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do empoderamento, expõe a desqualificação operada contra ele. Resulta disso o descrédito da formação e do profissional atual, indicado como ultrapassado e fracassado frente às demandas do prometido e inevitável “novo mundo” (EVANGELISTA; TRICHÉS, 2014, p. 55)

A responsabilização do professor nos discursos, acarreta num excesso de significados, pois ele recebe inúmeras atribuições dentro do ambiente escolar, advindas do meio no qual a escola está inserida e que não depende somente da sua boa vontade, mas de fatores que extrapolam a própria instituição. Vale destacar neste momento que,

O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, e mais do que ser um fiel servidor de diretrizes das mais variadas tendências, num sistema submetido a controles técnicos que mascaram seu caráter ideológico, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis consequências de suas práticas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 10).

Entender que a escola está inserida dentro dessa sociedade que apresenta muitos desafios e a forma como ela se organiza, é essencial para que o professor possa compreender as suas atribuições e focalizar nos seus limites e nas suas responsabilidades. Na esteira desse pensamento, Orso (2016, p.160) faz a seguinte observação:

Uma vez que a educação tem a ver com a totalidade social, deslocá-la dessas relações, transformá-la numa espécie de mito e exigir que dê conta dessa

totalidade, é o mesmo que assumir ou decretar que os professores são incapazes, incompetentes e que a escola é ineficiente.

Nesse contexto de mudanças e após a declaração do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, pautando-se no ODS 4, a Unesco, juntamente com outras instituições, organizou no ano de 2015 um “Fórum Mundial de Educação”, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, com o objetivo de rever e estabelecer novos rumos para a educação. Esse encontro resultou no documento chamado de “Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”.

A UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos (UNESCO, 2016, p. 2).

Segundo o documento, estiveram presentes: “[...] ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado” (UNESCO, 2016, p. 3). Todos envolvidos nos setores da educação, com o mesmo objetivo, reafirmar os acordos educativos realizados anteriormente.

Nesta ocasião histórica, reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. Reafirmamos também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos (UNESCO, 2016, p. 3).

O fórum foi realizado tendo por objetivo o estabelecimento de metas para que os ODS se efetivassem com uma visão voltada para a educação, com o compromisso, de uma proposta única e renovada. O discurso enfático de que a educação é a redentora dos problemas sociais e que cabe a ela o papel de solucionadora das mazelas da sociedade,

aparece em todos os discursos dos líderes das agências do Fórum Mundial da Educação, realizado no ano de 2015, na cidade de Incheon, o que resultou no documento chamado de “Declaração 2030”.

Nessa declaração fica visível que a responsabilidade pelos problemas é dos professores e gestores educacionais, e cabe a todos os envolvidos assumirem o seu papel frente a essa mudança necessária. Assim, segundo Irina Bokova, diretora geral da Unesco:

Esta Declaração é um enorme passo à frente. Ela reflete nossa determinação em garantir que todas as crianças, jovens e adultos adquiram os conhecimentos e as habilidades de que necessitam para viver com dignidade, realizar seu potencial e contribuir com sociedades em que vivem como cidadãos globais responsáveis. Ela incentiva os governos a oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para que as pessoas possam continuar a crescer e se posicionar no lado certo da mudança. Ela afirma, ainda, que a educação, um direito humano fundamental, é a chave para a paz global e para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016, p. 7).

Nesse discurso está implícito o poder da educação dentro do contexto social em que vivemos; pois, a realidade da maioria dos países em desenvolvimento é a de grande diferença social, o que ocasiona sérios conflitos e divergências na população. Fica nítido, portanto, que se todos tiverem acesso à educação, serão “humanizados”, o que representa a base para a paz mundial. Dessa perspectiva, cabe à educação o papel de amenizar esses conflitos. Por isso, aparecem no documento algumas atribuições para a escola e o professor com relação à educação do aluno, no uso de termos como: adquirir conhecimentos e habilidades para contribuir na sociedade; habilitar o aluno a se adaptar às mudanças sociais e às questões mercadológicas; a questão da adaptabilidade, transferindo para o indivíduo, a responsabilidade quanto ao seu sucesso ou fracasso, sem levar em consideração os condicionantes exteriores à escola, que fazem toda a diferença na sua formação.

Logo na sequência, o Diretor executivo do UNICEF senhor Anthony Lake faz a seguinte afirmação:

A educação é a chave para uma vida melhor para todas as crianças e a base de toda sociedade forte. Entretanto, ainda existem crianças demais sendo deixadas para trás. Para realizar todos os nossos objetivos de

desenvolvimento, é necessário que todas as crianças estejam na escola e aprendendo (UNESCO, 2016, p. 7).

A fala do diretor é um discurso utópico sobre “todas as crianças na escola”, na tentativa de solucionar os problemas sociais de diferentes países. Sabemos que existem países onde nem todas as crianças têm, ainda, o acesso à instituição escolar, pois elas enfrentam muitas situações, tanto econômicas quanto sociais, que os impedem de frequentarem o ambiente escolar. No entanto, o que se pode perceber é que a educação sempre aparece como solucionadora dos problemas sociais. Nesses discursos não se leva em consideração que os problemas sociais são oriundos da própria base estrutural da sociedade. Essa estrutura, por ser extremamente desigual, gera e perpetua uma sociedade de classes econômicas antagônicas, cujas condições materiais de vida não permitem aos indivíduos, menos privilegiados pela divisão social do trabalho, a inserção na vida educacional e social em geral.

O Presidente do grupo Banco Mundial, Jim Yong Kim, iniciou o seu discurso falando sobre a diminuição da pobreza e na sequência sobre a importância da educação para a sustentabilidade do planeta, um questão que vem sendo muito reforçada nos últimos discursos.

Para acabar com a pobreza, estimular a prosperidade e compartilhar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, precisamos usar o financiamento e os conhecimentos técnicos do desenvolvimento para promover uma mudança radical. Precisamos trabalhar juntos para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de educação e aprendizado de qualidade ao longo de suas vidas, independentemente de onde tenham nascido, de seu gênero ou de sua renda familiar (UNESCO, 2016, p. 7).

Outra questão que o Presidente do Banco Mundial retomou foi a capacidade de adaptação; pois, em sua visão, a educação deve ter esse papel de flexibilização da aprendizagem, permeando toda a vida do indivíduo. Coadunando com essas ideias, o discurso do diretor executivo do Fundo de População da ONU (UNFPA), senhor Babatunde Osotimehin, ponderou o seguinte:

Juntos, precisamos promover e proteger o direito de todas as pessoas à educação e garantir que a educação de qualidade alcance a todos, promovendo valores de paz, justiça, direitos humanos e igualdade de

gênero. Nós temos orgulho de termos sido um dos co-organizadores do Fórum Mundial de Educação e nos comprometemos a promover a nova agenda de ação de educação para todos até 2030 (UNESCO, 2016, p. 7).

No discurso da Administradora do PNUD, Helen Clark, aparece o termo “empoderamento”, palavra utilizada no documento organizado:

Em nosso mundo, conhecimento é poder, e a educação empodera. Ela é parte indispensável da equação do desenvolvimento. Ela tem valor intrínseco - que se estende muito além do econômico - para empoderar as pessoas a determinar o próprio destino. É por isso que a oportunidade de ser educado é central para o avanço do desenvolvimento humano (UNESCO, 2016, p. 7).

Está presente aqui o termo empoderamento, que nas últimas propostas de políticas educacionais vem sendo bastante citado, em vários momentos. Pelo discurso apresentado se refere ao poder destinado à educação, que poderá desenvolver no indivíduo todas as habilidades e as competências para que ele seja bem sucedido durante a sua vida. Caso isso não ocorra, é devido ao processo educativo que não desempenhou corretamente a sua função, levando novamente para a escola a responsabilização sobre o sucesso de cada pessoa. Conforme já se defendeu neste texto, anteriormente, para essas atribuições, não se considera o contexto social e as determinações históricas, que se manifestam nas contradições e nas diferenças sociais. O mesmo termo, empoderamento, aparece no discurso da Diretora executiva da ONU Mulheres e da subsecretária geral da Onu, Phumzile Mlambo Ngcuka:

A Declaração de Incheon nos compromete adequadamente com uma educação não discriminatória, que reconheça a importância da igualdade de gênero e do empoderamento das mulheres para o desenvolvimento sustentável. Essa é uma oportunidade crucial para trabalharmos juntos, entre setores diferentes, para a realização da promessa de educação para todos de sociedades pacíficas, justas e igualitárias. Um mundo onde as pessoas sejam iguais apenas pode ser alcançado se nossa educação também ensinar isso de forma universal (UNESCO, 2016, p. 7).

Quando se parte do discurso de empoderamento das mulheres, da bandeira de igualdade de gênero, e da igualdade de oportunidades, segundo a qual a educação deve ser disseminada universalmente, focaliza-se no discurso de que todos tem a mesma oportunidade de acesso à educação, ocorre, então, o discurso da homogeneização. Todavia,

sabe-se que as realidades são muito distintas e que existe uma dualidade no sistema educacional. Existem escolas que preparam para o prosseguimento dos estudos daqueles que tem melhores condições econômicas e escolas atreladas aos interesses mercadológicos, destinadas à preparação para o mercado de trabalho em nível básico, para aqueles que estão à margem do poder econômico.

Por último, a fala de António Gutierrez, alto comissário do ACNUR - Agência da ONU para refugiados, expressa o seguinte:

Temos uma responsabilidade coletiva de garantir que os planos educacionais levem em conta as necessidades de algumas das crianças e jovens mais vulneráveis do mundo-refugiados, crianças internamente deslocadas, crianças apátridas e crianças cujo direito à educação foi comprometido por guerras e pela falta de segurança. Essas crianças também são a chave de um futuro seguro e sustentável e sua educação importa para todos nós (UNESCO, 2016, p. 7).

Nas primeiras décadas deste novo milênio se presenciaram várias situações de crises em níveis mundiais, tanto econômicas quanto sociais. Porém, além do discurso de caráter social e de educação redentora dos problemas ocasionados pelo sistema capitalista, o discurso que foi agregado ao ato educativo está ligado à questão ambiental de “sustentabilidade” do planeta. Esse discurso está relacionado aos índices alarmantes de degradação do meio ambiente, que atingiu níveis que acarretam sérios problemas para o planeta, ou seja, mais uma questão que, do ponto de vista dos dirigentes mundiais, cabe à educação. É evidente que, por meio da educação, podemos conscientizar o indivíduo sobre a responsabilidade dos seus atos enquanto cidadão, mas temos clareza de que os maiores envolvidos na degradação do planeta são os grandes industriais.

A enorme concentração da produção de riquezas está nas mãos de grandes empresários, que deverão cumprir acordos e ter responsabilidades sérias sobre o meio ambiente. Também são necessárias políticas públicas, sociais e ambientais. Pois, será por intermédio dessas políticas que existirão maiores condições e melhores resultados para amenizar os efeitos de poluentes jogados no planeta. Percebe-se que, todos os discursos estão inseridos na lógica de interesses em favor do capital, sob a defesa de que a pobreza ocorre devido à falta de escolarização e que basta ter uma escola de boa qualidade que tudo

será resolvido. Todavia, sabe-se muito bem que, no âmbito do capitalismo, a maior diferença social é econômica.

Essa visão que se tem da escola, como solucionadora dos problemas sociais, levou dirigentes políticos a incentivarem os jovens para a carreira do magistério. No Brasil, em nível nacional, o Ministério da educação realizou campanhas na mídia incentivando as pessoas a serem professores, destacando que essa seria: “A profissão que pode mudar o país”. “[...] O consenso que se busca construir ou consolidar é o de que a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade e a solução para esse problema encontrar-se-ia na própria escola (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 51).

Para complementar a visão da Unesco sobre o papel do professor nas mudanças desejadas para o novo século por meio da educação e do ensino, Evangelista e Triches (2014, p. 57) resumem as atribuições que lhe são feitas em vários documentos idealizados pelos organismos da Nações Unidas, conforme seguem:

Quanto aos padrões ideais de docentes, é desejável: que seja líder, “investigador” e colaborador na gestão escolar; que trabalhe com a diversidade na perspectiva da “escola Inclusiva”; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender a lidar com novas habilidades (UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; ORI, 2003^a; UNESCO, 2006; UNESCO, 2007; UNESCO; CONSED, 2007; BANCO MUNDIAL, 2010b).

Diante desse cenário de atribuições ao trabalho docente é realmente surpreendedora a crença que se deposita no ensino, sendo ele o único capaz de resolver os problemas mundiais.

A luta por uma escola pública e de qualidade é representada pelos professores em território brasileiro, pois vivencia-se, nas últimas décadas, uma realidade de contradições e distorções frente ao papel atribuído ao ato educativo, conforme apresentadas nas justificativas anteriores. A tão sonhada qualidade da educação acaba por representar significados, objetivos e concepções tão distintas, que nem sempre ficam nítidos. Em geral,

a qualidade na educação é veiculada por intermédio de discursos humanitários e de solidariedade humana que, na maioria das vezes, representam o ideário disseminado pelos organismos internacionais. Analisar os impactos e as consequências dessa subjetividade no funcionamento das escolas, bem como perceber os condicionantes e os objetivos propostos pelas Nações Unidas, faz-se necessário para a compreensão do papel que se atribui à educação, à escola e ao ensino a partir de um ideário nesse ideário político-social para a formação humana e a reprodução do capital.

3.3 ANÁLISE DA BNCC SOB OS POSTULADOS DA UNESCO

Chega-se, enfim, a um momento bem específico deste estudo. Aqui depara-se com o documento Base Nacional Comum Curricular (2015-2018), sob o discurso de “Educação é a Base”, homologado pelo Ministério da Educação, representado pelo Ministro da Educação Mendonça Filho e tendo como parceiros o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O início do processo de sua sistematização ocorreu no ano de 2015. Nesse ano o Ministério da Educação, representado pelo Ministro Renato Janine Ribeiro, apresentou à sociedade uma versão preliminar do documento Base Nacional Comum Curricular, aberta ao público por meio da consulta online, entre outubro de 2015 e março de 2016. O documento estabelecia um currículo para as modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental etapas I e II, e o Ensino Médio, contendo 302 páginas.

Na apresentação do documento o ministro justificou, “A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo (BRASIL, 2015a, p. 2)

O documento foi disponibilizado para consultas e contribuições dos envolvidos no sistema educacional, sob o discurso de “acesso democrático” e participação social, alegando que: “Agora é a vez da sociedade - melhor dizendo, das várias comunidades de pesquisadores e docentes, mas também da sociedade como um todo”. O ministro chamou a

comunidade para se envolver e ser ativa no processo, ressaltando: “Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham! Estamos construindo o futuro do Brasil” (BRASIL, 2015a, p. 2).

Nos princípios norteadores da primeira versão preliminar, todo o documento apresentava-se focalizando nos objetivos de aprendizagem, justificando que visava: “garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar possam atingir os doze objetivos que nortearam todo o documento (BRASIL, 2015a, p. 8). No quadro abaixo são elencados os objetivos da Base Nacional Comum/2015 (versão preliminar):

Quadro 9-Objetivos de aprendizagem da BNCC- 2015

- Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnias, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
- Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
- Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem estar próprios e daqueles com quem convive, assim, como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
- Expressar-se e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como se informar por meio de vários recursos de comunicação e informação;
- Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;
- Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em

situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura.

- Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante das questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;
- Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural, e econômico; Debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sócias e políticas, passadas e atuais, assim, como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;
- Experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimentos de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;
- Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;
- Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.

Fonte: BRASIL, 2015a, p. 8.

A primeira versão apresentada para o Ensino Fundamental, tinha por base os objetivos de aprendizagem, e se organizava por áreas e conhecimentos, sendo elas: Área das Linguagens, Área da Matemática, Área das Ciências da Natureza, Área das Ciências Humanas, todas elas apresentando seus objetivos. Segundo o documento (2015a, p.10): “ao longo da educação básica serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva”. A

proposta apresentada seria a de articular as áreas do conhecimento, onde elas pudessem estar integradas.

Nos objetivos apresentados, a característica marcante é a ênfase nas questões de caráter social e de formação humana, tais como: respeito, conviver com as diferenças, combater injustiças, e a valorização da cultura local. Todas essas questões estão vinculadas aos documentos organizados pela Unesco, que se propõem para a formação do indivíduo, por meio da “coesão social e harmonização”, priorizando a cultura local e das comunidades. Entretanto, ao ressaltar e priorizar as questões sociais, a base tem, por consequência, a redução dos conteúdos e o esvaziamento do ato educacional, procurando privilegiar a inserção pacífica do indivíduo em seu contexto social.

Assim, os verbos recorrentes como: desenvolver, cuidar, participar, cultivar, valorizar, experimentar [...]; dão um sentido de subjetividade ao processo educativo. Teoricamente há uma pretensão em valorizar mais a cultura local do que a cultura nacional, representada pela noção de currículo, que nesse discurso está pautado em objetivos de aprendizagem. Essa ação acaba modificando a função social da instituição escolar, que deveria sempre priorizar o conhecimento universal historicamente acumulado, e agora passa enfatizar questões de caráter humano, solidário e harmonioso.

Segundo o MEC, a comunidade escolar teve ampla participação e acesso ao conteúdo e à estrutura do documento, para isso era necessário cadastrar-se e inserir a sua contribuição. Porém, ter acesso ao documento e socializa-lo nem sempre gera contribuições. Uma das críticas mais intensas feita pelos professores era a falta de tempo disponível para refletir e participar ativamente das conferências que foram realizadas, sobre a concepção teórica que norteia os conteúdos e a concepção de educação da base. Na atual conjuntura, a carga horária destinada ao professor para estudos, anteriormente estabelecida, foi reduzida e a sua carga horária em sala de aula foi ampliada. Dessa forma, os principais agentes da execução do documento, limitaram-se ao contato e ao conhecimento do mesmo, salvo em poucos casos que os professores participaram dos encontros e das conferências.

Após o período destinado às contribuições, no mês de abril de 2016, o MEC apresentou a segunda versão da BNCC, com um total de 652 páginas. Aloízio Mercadante, ministro da Educação nesse período, apresentou-a sob o argumento de que as contribuições

democráticas enriqueceram o documento. Quanto à sua estrutura, nessa segunda versão, houve algumas alterações enfatizando os direitos de aprendizagem, o que antes eram realizados sobre os objetivos de aprendizagem. Eles estão organizados em três princípios: éticos, políticos e estéticos e “devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas” (BRASIL, 2016, p. 33).

Quadro 10- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento- BNCC/ 2016

1- Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação aos princípios éticos

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito ao:

- respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
- apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.

2- Direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios políticos

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
- à apropriação de conhecimento historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio de investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.
- à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social.

3- Direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios estéticos

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
- ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência

imediate, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.

Fonte: BRASIL, 2016, p. 34.

Esses direitos de aprendizagem têm sua origem e foram sistematizados desde a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, no ano de 1990. Porém, num primeiro contato com o documento, descobre-se uma visão humanitária e um discurso voltado para as questões democráticas. “Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor e suas intenções humanistas e democratizantes” (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Vale lembrar, contudo, que essa visão humanitária é característica da Unesco, haja vista que sua função na ONU é preocupar-se com as questões humanitárias e com a melhora da qualidade de vida das populações menos favorecidas e excluídas pela divisão social do capital. As ações da Unesco, nesse sentido, visam à organização social e à reprodução pacífica do capital. Basta perceber que, do ponto de vista dessa organização, a formação humana integral corresponde à inserção educacional e ao cumprimento de um dos pilares da educação para o século XXI, que é “aprender a viver juntos” em sociedade, de forma harmoniosa e respeitando a diversidade.

Na concepção de Libâneo (2012, p. 18), o conteúdo das reflexões na Declaração Mundial de Educação para Todos, acarretou em uma proposta reduzida, já que as discussões envolveram conceitos amplos, “[...]. Tal acolhimento deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais”, onde se ressaltam algumas questões que estão bem presentes nas políticas educacionais atuais no Brasil.

Desse modo, a visão ampliada da educação converteu-se uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção para a aprendizagem, para a melhoria e a avaliação do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Com base nesses princípios e nos acordos firmados, a análise pedagógica acaba por enfatizar questões reduzidas, e focalizadas em situações micro, que acarretam várias

consequências para as políticas educacionais, como os direitos de aprendizagem abordados na BNCC, apresentados na segunda versão. Quando focalizados os esforços nas questões micro sociais, como direitos e discursos, perde-se a noção de totalidade, tão necessária para a educação. Destacam-se, assim, nessa proposta, o papel da escola, enquanto agente da promoção da equidade social, do respeito às diferenças e de construtora da solidariedade humana.

Logo após apresentar os direitos de aprendizagem, o documento aborda as modalidades de ensino, dando ênfase nos direitos e nas peculiaridades dos sujeitos. Destaca como direitos: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Educação Ambiental e a Educação em Direitos Humanos.

Todas essas temáticas, apresentam visões bem específicas, pois visam à garantia de direitos representados pela minoria. “Tão boas intenções parecem, à primeira vista, compatíveis com uma desejada visão democrática da escola para todos e até com uma visão renovada das políticas educacionais” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Os anos de 2015 e 2016, foram um período conturbado no cenário da política brasileira, pois ocorreu o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o que ocasionou em algumas consequências em todos os setores da sociedade. Nesse cenário, deu-se o processo de “construção” da base, e no âmbito educativo houve alterações no ministério da Educação. Conforme já discutido anteriormente, no Brasil o processo de rupturas de políticas governamentais é frequente, pois elas se apresentam sob a ótica de políticas de governamentais e não como políticas de Estado, ocorrendo mudanças e alterações até nas comissões organizadoras dos documentos das políticas educacionais. “O panorama político de 2015 - um ano perdido - é o retrato perfeito de como no Brasil vigora um patrimonialismo na política e temos um estamento no poder. A disputa entre dois partidos paralisando o país e punindo severamente seu povo (COSTA, 2017, p. 168).

No ano de 2017 foi apresentada a terceira versão do documento BNCC, tendo como Ministro do Estado e da Educação Mendonça Filho. Nesse ano a BNCC foi homologada, com algumas alterações, atingindo agora, somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento propõe um alinhamento das propostas curriculares entre as

esferas, federais, estaduais e municipais, abordando conceitos e definições de conteúdos mínimos, necessários na rede pública de ensino, articulando-os com a realidade e a vivência cultural dos educandos.

Esse documento preconiza como princípios norteadores as Dez Competências, que já foram mencionadas na seção três, e que segundo o parecer da ANPAE, citado pelos autores Márcia Angela S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado, se “contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

Todo o documento está permeado, desde a sua introdução, por objetivos embasados para desenvolver “competências” e “habilidades”. A primeira seção refere-se à Introdução do documento, onde se apontam as “Dez Competências gerais da Educação Básica”. A seção dois apresenta a estrutura do documento, esclarecendo a maneira como ele foi organizado. Na sequência, a seção três, a qual se refere à Educação Infantil, apresentam-se como “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”. A seção quatro refere-se à Etapa do Ensino Fundamental, que abrange os anos iniciais e os anos finais, a qual destaca-se neste estudo como objeto de análise e reflexão.

Segue a estrutura da seção quatro para visualização da ênfase nas categorias:

Quadro 11: Estrutura da seção 4 da BNCC

Área das Linguagens - “Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental”.

- **Língua Portuguesa:** Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, ainda tem subseções referindo-se as etapas dos Anos Iniciais e Anos Finais, incluindo práticas de linguagens, objetos de conhecimento e habilidades de cada uma.

- **Arte:** Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental, subdividindo as duas etapas dos Anos Iniciais e Anos Finais, incluindo unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

- **Educação Física:** Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, subdividindo nos Anos Iniciais e Anos Finais, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

- **Língua Inglesa:** Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, subdividindo as etapas em Anos Iniciais e Anos Finais, incluindo as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Matemática- Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental”, subdividindo a etapa em Anos Iniciais e Anos Finais, apresentando as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Área de Ciências da Natureza- Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental

-Ciências: subdividindo em etapas Anos Iniciais e Anos Finais, apresentando unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.

Á área de Ciências Humanas- Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

-Geografia: Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, subdividindo em Anos Iniciais e Anos Finais, apresentando unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

-História: Competências específicas de História para o Ensino Fundamental, subdividindo a etapa em Anos Iniciais e Anos Finais, apresentando unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

-Ensino Religioso: Competências específicas para o Ensino Fundamental subdividindo em etapas Anos Iniciais e Anos Finais, apresentando unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa a partir de informações recolhidas no documento Base Nacional Comum Curricular, versão definitiva (BRASIL, 2017a).

A BNCC para o Ensino Fundamental está dividida por áreas disciplinares e apresenta competências gerais para cada área e competências específicas de cada disciplina. Com base na descrição acima referendada, os conteúdos específicos de cada disciplina, tanto para os Anos Iniciais como para os Anos Finais, apresentam-se sob as perspectivas temáticas, já que ressaltam a importância de o conhecimento ser permeado de ações significativas e que valorizem os saberes do aluno. Nessa ênfase, cabe à escola a função de organizar as atividades, sendo elas o alvo de constantes produções teóricas. Essa é a valorização do “[...] conhecimento tácito em detrimento ao conhecimento científico” (DUARTE, 2010, p. 38). Pois, ao se enfatizar essas estratégias de auto formação e das experiências vividas no cotidiano, todo o processo educativo de construção e aquisição dos conteúdos historicamente acumulados ficam em segundo plano. Na visão do educador suíço Philippe Perrenoud (2000), o termo competência se justifica pela capacidade cognitiva do indivíduo

em realizar esquemas, nos quais mobilize recursos suficientes para enfrentar as diferentes situações.

A BNCC traz em sua bojo a ideia de união e esforços coletivos para a superação dos problemas sociais, sobretudo na área das políticas educacionais. “Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017a, p. 8). O próprio documento reconhece, por meio desse discurso, que essa maneira de organização e de descentralização das ações do Estado, ocorre de forma fragmentada, haja vista que a Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental estão sob a responsabilidade dos municípios e o Ensino Fundamental Anos Finais sob o comando dos estados. Esse realinhamento de políticas educativas deve acontecer em conjunto, pois o ato educativo é um só desde o início da escolarização até o final da educação básica, permeando todo o processo educacional. Dessa forma, a teoria se justifica e está permeada sob forte influência de propostas neoliberais, pois com a descentralização das responsabilidades, ocorre a desresponsabilização do Estado, que atribui à instituição escolar o papel de “amenizadora e solucionadora” dos conflitos sociais. A maioria dos problemas sociais que aparecem relacionados às propostas de educação para a solução emergencial, estão relacionados aos índices alarmantes da população em estado de miserabilidade, baixos índices nos rendimentos escolares (avaliações externas), violência, saúde, falta de emprego no mercado de trabalho, dentre outras questões.

Vale lembrar que essas questões não são novas. Ao discutir sobre as atribuições da educação desde o final do século XX, Barreto (1998, p. 21) esclarece que, nos anos finais da década de 1990, já predominava “[...] a ideia da educação como “toda poderosa” e mola privilegiada da transformação social”, um discurso ideológico, conferindo à educação a tarefa de educar por meio de “valores”, que ainda se fazem presentes na atualidade. A escola, enquanto uma das mais importantes instâncias sociais, está inserida em um contexto amplo e muito maior do que ela própria. Em função disso, são muitas as questões que estão presentes no seu interior, e que são reflexos do que ocorre na sociedade como no seio da sociedade.

O que se percebe nesse “recente documento”, elaborado nas primeiras décadas do Novo Milênio são questões e objetivos educacionais que foram gestados e valorizados ainda na década de 1970. Cabe destacar que, se ocorreram várias transformações sociais e as relações humanas se reconfiguraram, trazer objetivos com mais de 40 anos seria algo a ser repensado e reavaliado pela comissão que elaborou esse documento. Não obstante, nesse documento curricular, apresentam-se alguns objetivos educacionais que foram reafirmados no documento Educação 2030, na *Declaração de Incheon e Marco de Ação da educação*, organizados pela Unesco, com ênfase na formação baseada em princípios humanísticos e de caráter social, educação que ocorre ao longo da vida.

Outra questão na qual se esbarra, é que na primeira versão da BNCC (2015) a educação estava definida a partir de doze objetivos de aprendizagens. Na segunda versão da BNCC (2016), por sua vez, esses princípios foram alterados para direitos de aprendizagens e na terceira e última versão BNCC (2017), para as Dez Competências. Essas mudanças de concepção refletem as trocas que ocorreram na equipe organizacional do documento, provocando rupturas, sendo que a última equipe optou pela efetivação do termo competências, que pode ter ambiguidades na sua utilização. Porém, desde a primeira versão as disciplinas já estavam organizadas em áreas do conhecimento, favorecendo a abordagem teórica de forma interdisciplinar. Uma vez que a ênfase nas competências é justificada por intermédio da “globalização” das disciplinas, pois está organizada em áreas definidas.

Perrenoud (2000, p. 7) inicia a introdução do seu livro “Construir Competências desde a Escola”, questionando as interpretações errôneas em relação ao uso do termo. “Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema”. Nesse excerto, o autor ressalta que o termo competência acabou por adquirir um significado no âmbito educativo um pouco distorcido, pois, em sua visão: “A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas acentua a sua implementação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Para ele o termo competência tem o significado de mobilização de conhecimentos. Todavia, quando se discute esse termo a partir das concepções educacionais mais amplas, postas para a educação do XXI, tem-se a visão de que as

competências propostas nos documentos tratam da formação da autonomia de cada um para solucionar problemas sociais que, na realidade, deveriam ser pensados e solucionados no âmbito do Estado.

O professor Dermeval Saviani explica a intrínseca relação das competências com a pedagogia do aprender a aprender, ideário defendido como um dos pilares da educação do século XXI, a partir do qual o aluno constrói-se a si mesmo nas relações sociais. Essa ideia de autossuficiência atribuída a cada um foi retomada novamente na elaboração da BNCC e continua presente nos princípios político-ideológicos da Unesco.

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face de “pedagogia do “aprender a aprender”, cujo objetivo é 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. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2013a, p. 437).

O lema Aprender a Aprender acarreta no esvaziamento de todo o processo educacional, sendo um objetivo puramente ideológico e de fundamento neoliberal. Nesse contexto, cabe à escola unicamente o seu papel de reprodutora e de preparadora do indivíduo para a sociedade do capital, e acaba por despolitizar o seu papel na formação humana. Mézaros aponta que a escola está envolta em uma ideologia dominante da qual não pode se desvencilhar facilmente. Em sua visão,

O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente artesanato político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar ‘consensualmente’ valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais. Nesse aspecto, como em vários outros, a situação das ideologias em disputa decididamente não é simétrica. As ideologias críticas que tentam negar a ordem estabelecida não podem mistificar seus adversários pela simples razão de que não tem nada a oferecer - por meio de suborno e de recompensas pela acomodação - àqueles que já estão bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos tangíveis. Por isso, o poder da mistificação sobre o adversário é

um privilégio da ideologia dominante, e só dela (MÉSZAROS, 1996, p. 523-524).

De acordo com o autor supracitado, embora a escola esteja envolvida com a ideologia dominante, tem-se a certeza de que a educação desempenha um importante papel na sociedade, pois é por meio dela que se concentra um campo de disputas ideológicas. A educação sistematizada representada pela instituição escolar apresenta no seu interior muitas contradições, já que nela existe uma diversidade de indivíduos, ou seja, uma heterogeneidade de pensamentos e valores. Dentro dessa lógica, a educação tem o poder sobre o discurso, e nele estão incutidos vários valores, que servem de aparato para o Estado. Nessa luta ideológica, os currículos ganham especial atenção, porque refletem a concepção de formação humana que se deseja para um período determinado.

Sacristán, (2000, p. 15) descreve bem essa relação ao elaborar a seguinte afirmação: “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”. Nesses termos, cabe lembrar que a escola é em espaço de embates, mas é essencialmente um local de formação da consciência humana. Ela tem a função de humanizar os sujeitos preparando-os para a vida política e, sobretudo, para o enfrentamento das questões sociais numa sociedade de classes, indo na contramão do dualismo na educação, conforme acrescenta Libâneo:

Em face desses problemas, circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Embora este estudo tenha se voltado para a “Base Nacional Comum Curricular”, ele remete às influências dos organismos internacionais na sua produção e na sua efetivação. As categorias existentes na Base estão em consonância com a concepção de educação,

apresentada pela Unesco nas Conferências Mundiais de Educação, nela é recorrente o de termos como: competências e habilidades, destacados em todos os segmentos, sob o lema de educação para todos e educação ao longo da vida. A educação nessa concepção está pautada na ideologia do capital e é defendida pelo Estado capitalista, que tende a naturalizar a hegemonia existente e as relações de poder de uma classe sobre outra nas relações sociais de produção. Para o professor Saviani,

É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe (SAVIANI, 2013b, p. 3).

A educação caminhou sob a perspectiva do discurso humanitário, que se fez presente nas últimas décadas do século XX, pois com o advento da modernização e das novas reestruturações no processo produtivo, acirraram-se as desigualdades sociais, e com elas movimentos e conflitos mundiais. Nessa lógica, a instituição escolar passou pelo processo de reestruturação da sua função, onde a sua responsabilidade, que é a de transmitir os conteúdos científicos historicamente acumulados, passou a ser a de cuidar das questões de caráter humanitário, como cidadania e solidariedade, numa lógica de formação humana, pregando a paz mundial tão idealizada pela Unesco.

Assim, se compreende a quantidade de reformas educativas que têm sido implementadas em muitos países, através das quais os respectivos poderes políticos tentam acomodar a educação às novas exigências internas e externas com que se deparam. [...]. De um modo em geral, os princípios enunciados como norteadores dessas reformas escolares radicam na igualdade de acesso e de sucesso educativos, no reconhecimento da diversidade, na valorização dos contextos locais, na melhoria da qualidade do serviço educativo, na obtenção de melhores resultados, numa informação eficaz sobre todo o sistema e, mais ainda, na tentativa de dizimar desigualdades culturais e sociais, que existem entre os estudantes (MORGADO, 2006, p. 53).

A escola é uma instituição que faz parte das relações socialmente organizadas. Em função disso, ela se apresenta com um papel ou uma funcionalidade, que sofre modificações e novas significações. Mas, no interior da sua prática ela se manifesta de forma contraditória,

pois está inserida dentro e sobre as bases de discursos sólidos e enraizados. Sob a ótica de Sacristán:

As reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica de que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com ela se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Sem dúvida que a inserção de todos no ambiente escolar foi e continua sendo um marco muito importante para a educação brasileira, pois, a educação faz parte de um princípio previsto na Constituição, como um direito social de cada cidadão brasileiro. No entanto, o acesso e a permanência à educação nem sempre estão vinculados à qualidade ideal que deveria existir na escola pública, e que contribuiria para a formação e a emancipação intelectual de cada brasileiro.

As políticas destinadas à organização e à seleção do conhecimento oficial, constitutivo do currículo, nem sempre estiveram em discussão nas escolas da educação básica do Brasil. Historicamente, tais políticas representam interesses conflitantes e tornam-se bandeiras de campanhas dos processos eleitorais. Subjacentes a elas estão valores relacionados às concepções de sociedade, que os governantes pretendem preservar ou aqueles que pretendem construir. Nesta perspectiva, o currículo torna-se fator de investimentos, constitui campo de disputas e oculta relações de poder (MOURA, 2006).

Os currículos escolares estão impregnados de ideias subjetivas que se efetivam no interior da lógica capitalista vigente, por meio de discursos que contemplam questões como: diversidade, respeito ao outro, legitimando assim, as questões de ordem, esvaziando os conteúdos.

As ações governamentais embasadas em algumas teorias acadêmicas têm se empenhado em chamar a atenção para a necessidade de considerar a cultura, os falares, as formas de organização das diferentes comunidades escolares, mas se perdem em operacionalizações homogeneizadoras, totalmente distanciadas das práticas vigentes. Mesmo quando, teoricamente, concepções de ensino consideradas progressistas são tomadas como parâmetro, sua materialização, através de procedimentos, avaliações etc., parece continuar a ser imparcial e isenta de qualquer tipo de influência (DORZIAT, 2006, p. 99).

Enfim, evidencia-se, cada vez mais, no cenário educacional brasileiro um campo de disputas que envolvem questões ideológicas, e uma onda crescente de outros setores e segmentos sociais nas discussões que envolvem a análise curricular. É bastante comum encontrar representantes da sociedade civil e, também, de outros setores empresariais e industriais cada vez mais atuantes nas ideias educacionais. Na atual conjuntura de políticas educacionais, tem-se clareza para afirmar que a educação brasileira está mergulhada nas questões mercadológicas.

A questão principal que permeou toda este estudo não se referiu somente ao caráter normativo e curricular da BNCC, mas, essencialmente, sobre a sua base teórica e a sua concepção de educação. Algumas abordagens, que aparecem no documento, estão fundamentadas na categoria “qualidade”. Elas propõem no documento um currículo que focaliza os conteúdos mínimos e que promete uma qualificação para o mercado de trabalho, perdendo o foco essencial do ato educativo. Com a entrada de setores privatistas na educação brasileira, muda-se o foco da aprendizagem e, como consequência, transparece o objetivo e o interesse financeiro dessas parcerias no âmbito educativo. Um exemplo que pode ser citado aqui é o movimento “Todos pela Educação”²², organizado pela sociedade civil, porém tem como mantenedores empresas privadas. Essas, por sua vez, estão envolvidas em eventos, simpósios e conferências, e possuem participação ativa na CONAE, evidenciando assim, o seu interesse na homologação da BNCC.

Ampliando essa reflexão percebe-se um vasto campo de atuação do mercado nas propostas educacionais. Ao mesmo tempo, existe um grande aumento de críticas dos educadores e pesquisadores à BNCC, que é alvo constante de investigações e de produções acadêmicas nas universidades.

Os argumentos utilizados no documento apontam que as matrizes curriculares sofrem variações no território brasileiro. Em cada região elas acontecem de forma

²² No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau, que também foi assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. (FREITAS, 2012, p. 381).

diferenciada, pois o currículo se insere em contextos e realidades diferentes, ocorrendo sempre em momentos diferenciados. Nesses termos, o discurso de “equidade” acaba por não se efetivar nesse contexto, mesmo porque uma base nacional não contribuiria para esse discurso, um discurso contraditório. Se a base tem o poder de nivelar essas diferenças curriculares existentes na educação, fica impossível avaliar de uma única forma, e priorizar as competências e as habilidades previstas no documento, nas avaliações atuais aplicadas nas escolas. Desse modo, é possível afirmar que a BNCC atende aos interesses do Estado capitalista e conforma o ideário educacional dos acordos e das exigências internacionais para a educação do século XXI. Acordos esses que são propostos pelas agências multilaterais de financiamento para os países em desenvolvimento e que tendem a perpetuar a educação para o trabalho e a reprodução do capital, sobretudo a divisão de classes sociais. Sobre a Base, portanto, é possível entender que,

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferentes de desempenho e o que passa a ser discutido é só se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

A utilização de testes para averiguar o desempenho dos alunos e, respectivamente, o escalonamento no setor educacional, tem como consequência, desresponsabilizar a função do Estado e fazer a transferência da responsabilização aos gestores e professores. Esse comportamento está voltado individualmente para os fatos; pois o olhar é somente no resultado e não no processo de melhoria da “qualidade do ensino” e nos seus fatores externos. Por consequência, o setor empresarial passa a integrar, além das empresas aplicadoras dos resultados, também os setores editoriais que acabam por adequarem os seus livros a essa nova visão.

Os livros didáticos se adequam ao instrumento utilizado, o que acarreta na produção de materiais voltados aos conteúdos e às questões aplicadas nas provas. O foco é na produção de materiais técnicos e de treinamentos aos profissionais; pois, pela lógica e pela

realidade docente, não há tempo hábil para ir além do material proposto para o trabalho educacional nas escolas.

O estudo mostra as características marcantes da sociedade capitalista, cuja intencionalidade é manter a hegemonia dominante. Essa hegemonia está presente nos documentos oficiais e nas políticas públicas educacionais destinadas à sistematização do ensino público no Brasil. Essas ideias estão implícitas na base, como a luta pela hegemonia da classe dominante, propagada pelas ideologias difundidas no âmbito social, dentre elas a de que é por meio da educação que se resolvem os conflitos e, sobretudo, as desigualdades sociais.

Dessas discussões decorre o fato de que, o enfoque dado à educação, nas primeiras décadas do Século XXI, é o de que cabe ao ato educativo institucionalizado, a função de amenizar os problemas sociais e econômicos, desvinculando e menosprezando a realidade social. Saviani (2013b, p. 7) faz a seguinte reflexão sobre uma educação que não promove o desenvolvimento da consciência humana: “Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade”. Desse modo, a forma como a base está sendo organizada, visa a atender aos interesses e aos objetivos do capital.

Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, por meio de suas elites, impede (SAVIANI, 2013b, p. 7).

A constatação da difusão de concepções educacionais ideológicas e utópicas, refletidas BNCC, apontam para a influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, que se apresentam como um campo vasto e fértil no Brasil. Percebe-se, então, que a proposta visa ao atendimento dos setores econômicos, restringindo o papel social da educação na formação e na emancipação da consciência humana, uma vez que ela não pode ser realizada de maneira integral para proporcionar essa formação intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como proposta compreender e analisar o processo de implementação de políticas públicas educacionais recentes na educação brasileira. Seu objetivo foi discutir a influência das políticas internacionais no documento homologado como “Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental” no ano de 2017, pelo Ministério da Educação (MEC). Partiu-se do princípio que alguns conhecimentos sobre as concepções e definições de Educação, Estado e Políticas são essenciais para o alcance dos objetivos propostos.

Estudar sobre as agências multilaterais de financiamento como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, e sobre o sistema da Unicef e da Unesco, enquanto instituições voltadas para o desenvolvimento social, fez-se necessário para compreender a lógica nesse contexto de organização do capital mundial, na qual o Brasil está inserido na atualidade. Para isso, realizou-se uma trajetória de estudos que sobre as décadas anteriores ao documento, visto que as políticas educacionais para o novo Milênio se pautaram em princípios manifestados pelas agências multilaterais nas últimas décadas do Século XX.

Por intermédio de conceitos que permearam todo o estudo, procurou-se investigar e refletir sobre os percalços pelos quais passa a educação brasileira e, dessa forma, fez-se necessário realizar alguns recortes históricos a fim de melhor compreender e analisar o objeto de estudos – a BNCC. Assim, partiu-se do documento publicado para rever o processo do qual ele resultou. Essas ações fundamentaram os estudos e serviram para uma reflexão sobre o papel das políticas públicas educacionais, procurando situar o objeto em seu contexto.

Ao realizar a análise do documento, e durante o processo dos estudos, fez-se necessário retomar o objeto estudado em suas múltiplas relações, nesse caso a sua efetivação com o ensino nas escolas. Partiu-se, então, da sua concepção de educação e da função social da escola, que, nesse contexto, está atrelada às questões de ordem econômica e às posições ideológicas utilizadas para a formação humana e a conseqüente reprodução do capital. A BNCC foi alvo de constantes críticas no meio acadêmico, uma vez que nela se deslocou o real sentido da educação, enquanto formação acadêmica, para as relações humanitárias e

utilitárias. Nada obstante, pesquisar sobre o papel do Estado frente ao cenário educacional brasileiro e entender as políticas públicas, assim como as reformas estruturais que se efetivaram nas últimas décadas, foram de extrema relevância. O método de análise da totalidade social apontou as relações humanas no seu conjunto, que em vários momentos surgiram com questões contraditórias.

Algumas reformas referenciadas na década de 1990, na área educacional, tais como o processo de descentralização do sistema educativo, acarretaram na fragmentação das políticas educacionais propostas em âmbito nacional. Pode-se afirmar que o Estado descentralizou as ações e as responsabilidades entre os entes federativos e os municípios que tiveram de organizar novos mecanismos para controlar os currículos. Nesse sentido, as avaliações extraescolares foram incorporadas nas redes públicas de ensino, pois servem para avaliar o desempenho das instituições, evidenciando os níveis educacionais, sem levar em consideração a realidade social e econômica de cada localidade, que são fatores determinantes no desenvolvimento da escola.

As agências Multilaterais disseminaram nos acordos, e sob o discurso de “Educação para Todos”, desde a década de 1990, alguns conceitos para a formação humana nas escolas, tais como: equidade, igualdade, redução da pobreza, inclusão, coesão social. Esses conceitos abordados possuem um forte caráter humanitário e de solidariedade humana. Todavia, o que se presenciou no decorrer deste estudo foi a proposta de incorporar nas escolas a solução dos conflitos sociais. Essa ideia de humanização dos indivíduos, de caráter prático e utilitário, está pautada na preparação para sua inserção no mercado de trabalho e no aprender a conviver com a sua realidade social. Desse modo, repensar a função social da escola, é rever alguns conceitos, bem como as suas intencionalidades, nas quais alguns princípios de caráter economicistas acabam por alterar o objetivo primordial da educação e do ensino.

A BNCC chegou na sua terceira e última versão, no ano de 2017, em um momento político bem conflituoso no país, movido pela instabilidade econômica e de mudanças políticas. Desde a sua primeira apresentação no mês de setembro de 2015 e até a sua consolidação e divulgação, passaram pelo Ministério da Educação três ministros e dois

presidentes da república, o que causou certas mudanças e acarretou em algumas alterações na sua proposta inicial.

A comissão inicial, que era composta por professores e pesquisadores, também sofreu alterações, logo após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, ocorrido no dia 31 de agosto de 2016. O novo presidente Michel Temer, junto com o Ministro da Educação José Mendonça Filho, compôs um novo conselho e reorganizou as secretarias no Ministério da Educação. Com uma política diferenciada do governo anterior, e com objetivos nada favoráveis ao cenário educacional, iniciou-se uma política de “desmontar” e “esvaziar” o Fórum Nacional de Educação. “Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento até se constituindo no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo o avanço da privatização pública no Brasil” (MELO; SOUZA, 2017, p. 27).

Nesse contexto de mudanças e implementação das novas políticas educacionais, a escola acaba por ser o resultado de uma prática fragmentada, expressando e reproduzindo, na maioria das vezes, a fragmentação e a divisão curricular por meio da organização dos seus conteúdos, metodologias e formas de organização e de gestão da escola. Vale destacar que, o compromisso de todos os envolvidos na dinâmica de escola é ir contra essa naturalização do papel da educação para atender somente às demandas do capital. Para isso são necessárias muitas leituras e um consistente aprofundamento teórico.

As análises realizadas nos documentos da Unesco revelaram o perfil de cidadão desejado para o novo milênio, de acordo a proposta de educação, em especial para os países em desenvolvimento. As referências à educação possuem um caráter ideológico de combate à pobreza e à desigualdade social, servindo de referencial para a harmonização e a coesão social. Nesse contexto, a ordem Neoliberal busca a regulamentação das ações do Estado, por meio da desregulação da economia, com políticas de ordem privatistas e a ideia de Estado Mínimo.

Além disso, prega-se a ilusão de que o cidadão será autossuficiente, crítico, ético e solidário, e contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

A política neoliberal propôs nas últimas décadas a descentralização da organização escolar, por meio das esferas federal, estadual e municipal, ocorrendo assim, a fragmentação das ações do Estado. Com essas medidas de políticas descentralizadoras, fez-se necessário

manter o controle das ações educativas por meio de documentos norteadores da educação nacional. Aparecem, assim, alguns termos que são recorrentes no âmbito educativo como: eficiência, qualidade, avaliação e produtividade docente. Alguns deles de caráter mercadológico, que antes já eram utilizados nas empresas privadas. Conforme afirma Piana (2009, p. 72): “O Estado intervém nas medidas sociais por meio de medidas parcelares, com o objetivo, em primeiro lugar, de apenas manter a ordem social”.

Os encaminhamentos propostos pelo Banco Mundial foram e continuam sendo utilizados nos documentos norteadores do sistema educacional brasileiro. Eles objetivam dar à educação um enfoque empresarial, sob os princípios da ideologia neoliberal. Nessa lógica: “Mais do que fatores determinantes da transformação da ordem social, as escolas são vistas como instrumentos de reprodução do *status quo* e de atendimento às necessidades do sistema econômico” (MOREIRA; MACEDO, 2003).

Assim, tem-se clareza de que o sistema educacional atual está pautado em valores como: eficiência, produtividade e competitividade. São conceitos atrelados à condicionantes externos, caracterizados pelas questões de ordem econômica, o que leva a entender que os documentos norteadores curriculares nacionais, priorizam a manutenção da organização social capitalista. Vale lembrar que as reflexões realizadas neste estudo encontram respaldo no papel social do ato educativo, pois procura romper e se contrapor à lógica economicista na educação. Elas reforçam a ideia de que é preciso democratizar o acesso ao conhecimento científico, historicamente produzido pela humanidade, indo contra a lógica do capital. Saviani explica como a concepção dominante mantém a ideologia do pensamento para acentuar a hegemonia econômica por meio de diversas políticas.

É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe (SAVIANI, 2013b, p. 3).

Há uma complexidade presente nas relações de poder do currículo, apresentada no documento BNCC, cuja ênfase do ato educativo está pautada no desenvolvimento das competências a serem adquiridas pelo sujeito. Nessa concepção, cabe à escola o papel de transmissora dessas habilidades, e para que isso ocorra basta que o indivíduo tenha o

garantido o seu acesso à escola. Essa assertiva da proposta se sustenta numa visão ideológica e puramente reducionista do processo educacional, levando em consideração somente os aspectos tecnológicos. O processo de homogeneização das diversidades e das desigualdades sociais existentes, que se encontram implícitos nos fundamentos teóricos da BNCC, desconsidera a instituição dentro de um contexto social, e de suas múltiplas relações extraescolares.

Conclui-se, assim, que essa proposta de educação voltada para os interesses subjetivos, presentes nos documentos da Unesco e absorvidos pelas políticas públicas brasileiras, acarreta na responsabilização individualista do sujeito, resultando no sucesso ou no fracasso de cada um. Tal concepção afirma que, o sucesso individual depende unicamente do esforço empreendido por cada sujeito. Esse discurso de caráter meritocrático não leva em consideração o contexto nem a realidade social e econômica do indivíduo, parte do princípio de que apenas o acesso ao ambiente escolar suprirá todas as formações necessárias para a sociedade.

Assim, ao longo dos estudos, percebe-se que os fundamentos ideológicos de caráter elitista e de postura hegemônica se fazem presentes nas reformas educacionais protagonizadas nas políticas para a educação brasileira. Elas reafirmam os princípios dos organismos internacionais de que cabe à escola, nesse contexto, a função de “amenizar e harmonizar” os conflitos sociais, ocasionados pelo processo de reorganização social do modelo capitalista.

Nesses termos, finalizam-se os estudos reafirmando a necessidade constante dos profissionais envolvidos com a real função do ato educativo, em aprofundar suas leituras. É preciso estudar, refletir e analisar o contexto socioeconômico e político no qual se insere a educação e as políticas públicas educacionais. Isso contribuirá para a reorganização do seu ato educativo, que terá como prioridade a ruptura com as ideologias dominantes, que se encontram enraizadas nos fundamentos teóricos dos documentos oficiais.

Vale lembrar que este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão da BNCC para o Ensino Fundamental, ele constitui-se, apenas, como uma contribuição com possibilidades de reflexão sobre ela. Abrem-se assim, novas possibilidades de estudos sobre

essas questões, que poderão contribuir para o aumento do conhecimento e a formação de consciências cada vez mais esclarecidas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995. p. 09-37.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: BARBOSA, Antonio Flavio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-164.
- BARRETTO, Elba de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- BASTOS, Remo. **Capitalismo e Crise: O Banco Mundial e a Educação na Periferia Capitalista**. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016.
- BOTTOMORE, Tom (editor). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Mec, 1934.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, DF: Mec, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, versão-definitiva. Brasília, DF: Mec, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DCBI, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DCBI, 2013.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. DF: MEC, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 1ª versão revisada, Brasília, DF: Mec, 2015a.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Mec, 2015b.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2ª versão revisada, Brasília, DF: Mec, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão revisada - definitiva. Brasília, DF: Mec, 2017a.

BRASIL. **Legislação Brasileira sobre Educação**. 4. ed. Brasília, D.F: Câmara dos Deputados, Série Legislação, 2017b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 14. ed. Câmara dos Deputados. Série Legislação, Brasília: D.F., 2017c.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014- 2024**. 2. ed. Brasília: D. F. Câmara dos Deputados. Série Legislação, 2017d.

BRASIL. **História do Ministério da Educação**. Brasília, D.F: Mec. 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em: 10 abr. 2018a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Até a Emenda 99/2017 Edição Comemorativa. 53. ed. Câmara dos Deputados. Brasília: D.F., 2018b.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como slogan para o capital. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2014.

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**. 2. ed., Rio de Janeiro: Valentina, 2017.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 out. 2017

DELORS, Jacques (org.) **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. 5. ed. Brasília, DF, MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**. 2.ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2002.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, nº 1. Janeiro/junho de 2010, p. 73-78.

DORZIAT, Ana. Alteridade e Currículo. In: PEREIRA, M.Z.C.; MOURA. A.P. (ORGs). **Políticas Educacionais e Ressignificações do Currículo**. Campinas: S.P.: Alínea Editora, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira**. PNE em Movimento 1, Brasília, DF: MEC, 2016.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: _____. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** (online). São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 78-102. Jan./mar., 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Educação Para o Alívio da Pobreza: Novo Tópico na Agenda Global**. Florianópolis: UFSC, 2005.

EVANGELISTA, Olinda (org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2014.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. A profissão que pode mudar o país. In: **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2014.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou passado? In: Ilma Passos Alencastro; Fonseca, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004, p. 13-44.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais na educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun.2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 de dez. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2014.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KRAWCYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: Reformas em debate**. Campinas: SP, Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo, **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 1, p. 12-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. 2.ed. Campinas: SP, Autores Associados. 2008.

LOMBARDI, José Claudinei (org). **A crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. São Paulo. **Revista e-Curriculum**, v.12, n. 03, out./dez., 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feurbach)**. 4. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984. p.15-77.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Portal do MEC: <http://www.porta.mec.gov.br>

MELO, A.A.S., SOUZA, F. B. A agenda do mercado e a educação no Governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n.1, p. 25-36, ago. 2017.

MÉSZAROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Reginaldo C. C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: Reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. Maringá, Paraná: Eduem, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, A.F.B., MACEDO, E.F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORGADO, José Carlos. Autonomia Curricular. In: PEREIRA, M.Z.C., MOURA. A.P. (ORGs). **Políticas Educacionais e Ressignificações do Currículo**. Campinas: S.P: Alínea Editora, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002a.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 6. ed. São Paulo, Cortez, Edições UNESCO no Brasil, 2002b.

MOURA, Arlete Pereira. Desregulagens nas Políticas do Conhecimento Oficial. In: PEREIRA, M.Z.C., MOURA, A.P. (Orgs). **Políticas Educacionais e Resignificações do Currículo**. Campinas: S.P.: Alínea Editora, 2006.

NACÕES UNIDAS. **Cúpula do milênio**. Nova York: Nações Unidas, 2000.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. A Política Educacional Brasileira: Entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.) **Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Cap.1, p. 9-37.

ONU. **Agenda 2030**. Organização das Nações Unidas. Brasil 2018 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015agenda2030> Acesso em: 10 de set.2018.

ORSO, P.J. Os desafios da formação do educador na perspectiva do marxismo. In: LOMBARDI, J.C. **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 11. ed. São Paulo. Editora Ática, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização**. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional (online). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno e A. I. P. GÓMEZ (org.). **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed,1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: tecendo fios**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: [http:// anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhoscompletos](http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhoscompletos)>. Acesso em: 20 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, Dermeval. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da Sociedade de Classes**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEEBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024 - teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. (Suplemento do livro)** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014c.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D., DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto, CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan.2005. Disponível em: <http://peridodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/976>. Acesso em: 10 nov. de 2017

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E.O., SANTOS, F.A. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP. Junqueira e Marin editores, 2014.

SILVA, E. L., CUNHA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, Brasília, v.31, n. 3, p.77-82, set./dez. 2002.

SOARES, Maria C. S. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TURMINA, A. C. “Aprender a ser”: Princípios da autoajuda na Política Educacional. In: EVANGELISTA, O. (Org) In: **O que revelam os slogans na política educacional**.1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2014.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília: MEC, 2002.

UNESCO. **Fundamentos da Nova Educação**. Cadernos da Unesco. Série Educação. Volume 5. Brasília: MEC, 2005.

UNESCO. **Aprendizagem para Todos**: Investir nos Conhecimentos e Competências das pessoas para Promover o Desenvolvimento. Washington, D.C., 2011.

UNESCO. **Programa da Unesco no Brasil**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/strategy-in-brazil/>. Acesso em: 15 ago. 2017.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Brasília: MEC, 2016.

UNESCO. **Agenda Global de Desenvolvimento**. Nações Unidas: Nova York, 2017.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 96-107, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Gestão da Escola**: Desafios a Enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WARDE, M.J., HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Raquel da Costa

Possui graduação em Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2002); graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá (2014); Especialização em Educação Especial realizado pelo Faculdades Maringá (2006); Especialização em História: Política e Cultura na Formação de Docentes pela Universidade Estadual de Maringá (2006); Mestrado em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar realizado pela Universidade Estadual do Paraná-Campus de Paranavaí (2018). Atualmente é professora Pedagoga do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná e coordenadora do Curso Técnico Profissional. Têm experiência na área da educação, com ênfase na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Disciplinas Pedagógicas no Curso de Formação de Docentes e Coordenação Pedagógica do Ensino Médio.

ORCID: <http://orcid.org/0000-8943-0655> E-mail: raquelmga@hotmail.com

Adão Aparecido Molina

Possui graduação em Curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1986); especialização em Didática e Metodologia do Ensino pela Universidade Norte do Paraná (1997), mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2011) e pós-doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista - Unesp, *campus* de Assis, com estância pós-doutoral em História da educação na Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca na Espanha, no ano de 2018. Atualmente é professor associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí e Professor do Programa de Pós-graduação - Curso de Mestrado em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Unespar/Paranavaí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação e Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação e da Infância; Transformação Social, Educação e Ensino; Estado e Políticas Públicas para a Educação e a Infância, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e Fundamentos da Educação Infantil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9633-47>

E-mail: adaomolina@gmail.com E-mail: adao.molina@ies.unespar.edu.br

[CONTRACAPA]

O livro traz como foco uma discussão acerca do documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e o seu contexto, a partir das transformações socioeconômicas e políticas ocorridas no início do Século XXI, no Brasil. O objetivo é contextualizar a produção do documento para compreender o seu processo de construção e implementação, identificando os agentes políticos e privados que estão implícitos nas políticas educacionais. Justifica-se tal estudo pelo fato de que, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, o Brasil passou a fazer parte das pesquisas educacionais em nível mundial e a seguir as orientações educacionais pensadas pelas Nações Unidas, por meio da Unesco, para os países em desenvolvimento. Para a realização das leituras, da análise e interpretação das fontes estudadas, foram selecionadas e elencadas algumas categorias básicas contidas nos documentos investigados, tais como: habilidades e competências. Essas categorias deram suporte a categorias posteriores que surgiram das leituras dos documentos e das fontes bibliográficas consultadas, cujos autores defendem que as políticas de educação no Brasil estão em acordo com as propostas do Banco Mundial e da Unesco para a educação do século XXI. Os resultados apontaram que os documentos oficiais da educação brasileira seguem numa perspectiva de reforma e de reorganização da política educacional, em acordo com as propostas das políticas mundiais. A nova Base Nacional Comum Curricular é uma continuidade de ações que se desencadearam a partir da década de 1990, quando o Brasil assumiu compromissos para reorganizar a educação nacional, em consonância com a nova visão da Unesco de educação para o século XXI.