

UNESPAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

ANA CRISTINA ZANNA CATHCART

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EM DISCUSSÃO A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR

ANA CRISTINA ZANNA CATHCART

2021

PARANAVÁÍ
2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EM DISCUSSÃO A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

ANA CRISTINA ZANNA CATHCART

**PARANAVÁÍ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EM DISCUSSÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada por Ana Cristina Zanna Cathcart, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr.: Adão Aparecido Molina

PARANAVAÍ
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C362p Cathcart, Ana Cristina Zanna

Políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental: em discussão a base nacional comum curricular / Ana Cristina Zanna Cathcart. – Paranavaí, 2021.

142 f.

Incluí bibliografia

Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar- PPIFOR, da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR, Campus Paranavaí, 2021.

1. Base Nacional Comum Curricular- Tese. 2. Educação infantil – Política governamental - Tese. 3. Políticas públicas - Tese. I. Universidade Estadual do Paraná. III. Título.

(23. ed.) CDD: 372.21

Bibliotecária Responsável/ Zineide Pereira dos Santos - CRB 9/1577

Ana Cristina Zanna Cathcart

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EM DISCUSSÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR

Prof^a. Dr^a. Maria Christine Berdusco Menezes – UEM - Maringá

Prof^a. Dr^a. Maria Simone Jacomini Novak — UNESPAR

Data de Aprovação:

22/12/2021.

Dedico este trabalho

Ao meu querido avô José Cathcart Filho (*in memoriam*), cuja presença foi essencial em minha vida, além de sempre me apoiar nos estudos.

Aos meus pais, à minha avó paterna, aos meus avós maternos e à minha tia Rosemeire Ferreira Argentão Cathcart, que são os pilares da minha formação como ser humano.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que, de certa forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, os meus sinceros agradecimentos.

Em especial ao meu professor e orientador Dr. Adão Aparecido Molina, por sempre me indicar a direção correta que a pesquisa deveria tomar, dar suporte às minhas dúvidas, sempre com paciência e dedicação. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado final da Dissertação e contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional.

Às professoras Dras. Maria Christine Berdusco Menezes e Maria Simone Jacomini Novak que integraram as bancas de qualificação e defesa pelas valiosas contribuições dadas à pesquisa. Também agradeço aos professores do Curso de Pedagogia da UNESPAR *Campus* de Paranavaí, que sempre transmitiram seu saber com muito profissionalismo incentivando os acadêmicos a percorrerem o caminho da pesquisa científica.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação e Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR pela qualidade das discussões promovidas no decorrer das aulas, contribuindo criticamente para a minha formação. Aos colegas da sétima turma do programa de Pós-graduação em Ensino, com os quais vivenciei momentos de aprendizagens, diversão e angústias, e os quais levarei em minha memória.

Ao meu namorado Jackson de Souza Ferreira que sempre me incentivou e colaborou para que eu continuasse minha formação acadêmica.

Quando são colocados projetos curriculares como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução das desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não consegue se aprofundar no cerne do problema, qual seja, a incapacidade de nosso sistema socioeconômico proporcionar a igualdade (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 76).

CATHCART, Ana Cristina Zanna. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM DISCUSSÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí. Orientador: (Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí. Os estudos estão relacionados com as Políticas Públicas para a Educação, tendo como objeto a ser analisado a concepção de currículo contida nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação global no século XXI e a forma como esta aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A investigação se propõe a responder algumas questões, tais como: Qual a concepção de Currículo para a educação no século XXI contida nos documentos da UNESCO? Quais os postulados políticos e ideológicos da Unesco que estão presentes na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O trabalho foi realizado por meio de estudos bibliográficos e documentais, tendo como fonte a BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de documentos do Banco Mundial e da UNESCO, que orientam a educação a partir do final do século XX. É uma pesquisa básica de caráter qualitativo que entende a educação como um processo histórico vinculado às relações de produção e de reprodução da vida humana. Por essa razão, não a desvincula das questões históricas e das relações socioeconômicas e políticas. As fontes primárias são documentais e o método de organização e análise da pesquisa é dialético, tendo por base a concepção materialista da história e as categorias fundantes de totalidade e contradição. Nessa perspectiva, o método se vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A seção um enfatiza a função social da escola, responsável por possibilitar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. Na sequência discute a concepção de Estado em um viés liberal e outro marxista os quais possuem visões distintas sobre as políticas educacionais e os encaminhamentos políticos e econômicos dos organismos internacionais na educação brasileira, assim como o processo de implantação da BNCC e de seus pressupostos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na seção dois, a ênfase está nos documentos da UNESCO referentes às “competências e saberes necessários à educação no século XXI” e as concepções de currículo existentes no Brasil, o que reforçou a necessidade de uma Base Nacional para a educação. Na seção três traçamos as interfaces entre a UNESCO e a Base Nacional Comum Curricular e discutimos os desafios para a construção de um currículo efetivamente crítico para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que o currículo na educação atual tem como prioridade formar desde cedo trabalhadores pacíficos que aceitem a ordem social vigente, em especial nos países mais pobres da América Latina, a fim de que estes consigam reduzir os índices de pobreza e “sobreviver” no mercado global.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Unesco. BNCC. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CATHCART, Ana Cristina Zanna. POLICIES FOR EDUCATION IN BRAZIL AND FUNDAMENTAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS: FOCUSING ON THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE. 142 f. Dissertation (Master in Teaching) - Paraná State University - Paranavaí Campus. Advisor: (Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2021.

ABSTRACT

This research is part of the line of studies on Education, History and Teacher Education of the Graduate Program - Academic Master in Teaching - Interdisciplinary Teacher Education - from the State University of Paraná - Campus of Paranavaí. The studies related are to Public Policies for Education, having as object to be analyzed the conception of curriculum contained in the documents of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) for global education in the 21st century and the way it appears in the National Common Curricular Base (BNCC) for the Early Years of Elementary Education. The research proposes to answer some questions, as such: What is the concept of Curriculum for education in the 21st century contained in UNESCO documents? Which UNESCO political and ideological postulates are present at the BNCC for the Early Years of Elementary Education? The study carried was out through bibliographic studies and documentary research, having as source the BNCC for the Early Years of Elementary Education, in addition to some documents from the World Bank and UNESCO, which guide education from the end of the 20th century. Is a basic qualitative research that understands education as a historical process is always that linked to the relations of production and reproduction of life human? For this reason, it does not disconnect it from historical issues and from socioeconomic and political relations. Then, it discusses the concept of the State in a liberal and a Marxist bias, which have different views on educational policies and the political and economic directions of international organizations in Brazilian education, as well as the process of implanting the Common Curriculum Base and its assumptions for the Early Years of Elementary School. In section three, the emphasis is on UNESCO documents referring to the “skills and knowledge needed for education in the 21st century” and existing curriculum concepts in Brazil, which reinforced the need for a National Education Base. In section four, we outline the interfaces between UNESCO and the Common Base National Curriculum and discuss the challenges for building an effectively critical curriculum for the Early Years of Elementary Education. The results showed the curriculum in current education prioritizes training peaceful workers who accept the current social order, especially in the poorest countries in Latin America, so that they can reduce poverty rates and “survive” in the global market.

Key words: *Educational Policies. UNESCO. BNCC. Early Years of Elementary School.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	-	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados;
BIRD	-	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento;
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular;
BNDES	-	Banco Nacional de Desenvolvimento;
CAME	-	Conferência de Ministros Aliados da Educação;
CEPAL	-	Comissão Econômica para a América Latina;
CNE	-	Conselho Nacional de Educação;
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação;
CONEB	-	Conferência Nacional de Educação Básica;
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação;
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais;
ECG	-	Educação para a Cidadania Global;
EUA	-	Estados Unidos da América;
EPT	-	Educação Para Todos;
FMI	-	Fundo Monetário Internacional;
IBOPE	-	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICSI	-	Centro Internacional para a Regularização de Diferenças Relativas aos Investimentos;
IDA	-	Associação internacional de Desenvolvimento;
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas;
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada;
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/1996;
MEC	-	Ministério da Educação;
MIGA	-	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos;
ODIRS	-	Objetivos de Desenvolvimento Internacionalmente Reconhecidos
ODMS	-	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio;
ODS	-	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável;
OMS	-	Organização Mundial da Saúde;
ONU	-	Organização das Nações Unidas;
PAM	-	Programa Alimentar Mundial;

- PC** - Proposta Curricular;
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIB** - Produto Interno Bruto;
- PNE** - Plano Nacional de Educação;
- PNDU** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP** - Projeto Político Pedagógico;
- PTD** - Plano de Trabalho Docente;
- PT** - Partido dos Trabalhadores;
- PUC** - Pontifícia Universidade Católica;
- SFI** - Sociedade Financeira Internacional;
- STF** - Supremo Tribunal Federal;
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;
- UNESPAR** - Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Paranavaí;
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
- UNFPA** - Fundo de População das Nações Unidas;
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Breve histórico da UNESCO.....	43
QUADRO 2 - Princípios da política educacional mundial segundo o Relatório Faure	46
QUADRO 3 - Metas do PNE 2014-2024	61
QUADRO 4 - Competências Gerais da Educação Básica propostas pela BNCC.....	71
QUADRO 5 - Disciplinas e objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	76
QUADRO 6 - Medidas para a melhoria do trabalho docente propostas pelo Relatório Delors	83
QUADRO 7 - O 4º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável e suas metas	91
QUADRO 8 - Competências desenvolvidas pelos alunos por meio da ECG.....	98
QUADRO 9 - Relação dos “campos de atuação” da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com as categorias gerais de formação no século XXI	116
QUADRO 10 - Relação das categorias gerais de formação no século XXI com alguns dos conteúdos e habilidades propostos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Matemática, Ciências e História	118

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. ESTADO E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	20
2.1. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO NOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO.....	31
2.1.1. A ênfase econômica na educação: em análise as diretrizes do Banco Mundial	34
2.1.2. A UNESCO e suas primeiras interferências na Educação.....	41
2.2. POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS 1990.....	47
2.2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	52
2.2.2. Os Planos Nacionais de Educação	57
2.3. IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA BASE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO.....	66
2.3.1. A BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	74
3. RETOMANDO OS DOCUMENTOS DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI	79
3.1. RELATÓRIO JACQUES DELORS (1996)	82
3.2. AGENDA 2030 E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL	89
3.3. A UNESCO E A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NO BRASIL	101
4. INTERFACES ENTRE A UNESCO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	107
4.1. AS CATEGORIAS DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI PRESENTES NA BNCC	114
4.2. DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL A PARTIR DA BNCC	123
5. CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS	134

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de Paranavaí, que tem por objetivo oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores. O projeto está alocado, também, na linha de Pesquisa denominada: Estado, Organismos Internacionais e Educação Básica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação - GEPEHPE.

Os estudos estão relacionados com as Políticas Públicas para a Educação, tendo como objeto a ser analisado a concepção de currículo contida nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação global no século XXI e a forma como essa visão aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que o documento em questão (BNCC) foi proposto já na década de 1990, com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo resultado de um amplo processo de reformas econômicas e educacionais, que ganharam espaço no Brasil, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. A versão final da BNCC foi aprovada em 2017, e o documento foi elaborado conforme alguns ideais políticos, aos quais a concepção de currículo adotada está intimamente ligada.

Desta forma, considerando sua complexidade e o fato de que este documento norteará o currículo das escolas do país, entende-se ser de extrema necessidade uma análise mais aprofundada para compreender as suas relações com as políticas mundiais, bem como a sua influência na formação dos sujeitos, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período no qual as crianças são alfabetizadas e introduzidas aos conhecimentos científicos sistematizados por meio da educação escolar.

Conforme destacado por Saviani (2008) é somente compreendendo a escola, com base no desenvolvimento histórico da sociedade, que “[...] torna-se possível a

sua articulação com a superação da sociedade vigente [...]” (SAVIANI, 2008, p. 103). Tal afirmação é extremamente pertinente na atualidade; pois, nas últimas décadas, a escola tem sido vista como a responsável por solucionar as mazelas sociais, ao formar minimamente o indivíduo para o mercado de trabalho.

Essa visão ganha força a partir da década de 1990 no Brasil, quando aconteceram mudanças no cenário do mercado mundial com a implantação do neoliberalismo. Está aliada aos ideais capitalistas de globalização, que passaram a conceber a educação como fonte para o desenvolvimento dos países, em especial os da América Latina e do Caribe, considerados os mais pobres. Neste sentido, visando a minimizar as desigualdades sociais, assim como formar cidadãos pacíficos e capacitá-los para a entrada no mundo do trabalho, os organismos internacionais e suas agências de cooperação técnica, sobretudo a UNESCO, elaboraram diversos documentos para a educação do século XXI, contendo orientações que contemplam as habilidades e as competências a serem desenvolvidas para a formação dos cidadãos e para a sua participação no mundo do trabalho.

Dentre estes documentos destacam-se alguns que influenciaram diretamente a elaboração da BNCC e foram abordados visando à compreensão do objeto desta pesquisa, a saber: Relatório Delors (1996); Educação para a Cidadania Global: preparando os alunos para o século XXI (2015).

Além dos documentos já mencionados, também foi discutida a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015), elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), bem como o “Estudo sobre as Concepções Curriculares no Brasil” escrito por Morder (2019), que evidencia a diversidade dos currículos nos Estados brasileiros reafirmando a necessidade de se estabelecer um currículo comum. Foram mencionados, ainda, dois documentos elaborados pelo Banco Mundial denominados “*Prioridades y estrategias para la educación (1995)*” e “*Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação (2011)*”, mostrando a visão econômica da educação (teoria do capital humano).

Todas estas questões refletem diretamente nas leis para a Educação no Brasil, iniciando com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, com a BNCC, a qual define “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo [...] da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de

aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 07). Não obstante, sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC evidencia que essa etapa da Educação Básica deve priorizar a aprendizagem de maneira lúdica, articulada com as experiências obtidas pelas crianças na Educação Infantil, possibilitando novas formas de compreender o mundo e de construir novos conhecimentos.

Assim, motivada pela necessidade de estudos aprofundados sobre a BNCC, que se constitui num importante referencial do Sistema Nacional de Educação, esta pesquisa se propôs a repensar algumas questões, tais como: Qual a concepção de Currículo para a educação no século XXI contida nos documentos da UNESCO? Quais os postulados políticos e ideológicos da Unesco que estão presentes na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Está proposta nos documentos uma educação na perspectiva crítica de compreensão da sociedade como um todo, ou uma proposta fragmentada, voltada apenas para as questões do cotidiano dos alunos?

Estes questionamentos tornam-se pertinentes; pois, enquanto docentes, precisamos conhecer e interpretar criticamente as questões, sociais, políticas e econômicas que envolvem as políticas educacionais e, conseqüentemente, refletem no nosso fazer pedagógico. Somente desta forma é possível elaborar um currículo que vai além da aplicação dos posicionamentos ditados, nos quais propõem um ensino voltado para a manutenção da sociedade capitalista vigente.

O trabalho foi realizado por meio de estudos bibliográficos e de pesquisa documental, tendo como fonte a Base Nacional Comum Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dos documentos do Banco Mundial e da UNESCO citados anteriormente que orientam a educação a partir do final do século XX. Assim, entendendo a educação como produto das relações sociais - políticas e econômicas - que ocorrem tanto em nível local, como regional, nacional e internacional, sobretudo na sociedade globalizada, sendo estabelecidas conforme as necessidades de cada momento histórico, utilizou-se como base teórica-metodológica de análise o materialismo histórico-dialético.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa básica de caráter qualitativo que, segundo Lara e Molina (2011), é muito utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, especialmente na compreensão dos fenômenos educacionais. A pesquisa qualitativa em educação descreve, interpreta e analisa os fatos dentro de um contexto de

transformações sociais e entende a educação como um processo histórico que está sempre vinculado às relações de produção e de reprodução da vida humana. Por essa razão, não a desvincula das questões humanas, históricas, e das relações socioeconômicas e políticas. Assim sendo, as fontes primárias são documentais e o método de organização e análise da pesquisa é dialético, tendo por base a concepção materialista da história e as categorias fundantes de totalidade e contradição. Nessa perspectiva, o método vincula-se a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Por isso, o movimento que se faz, ao se estudar os fenômenos educacionais, parte do objeto de investigação, estabelecendo-se a sua relação com as questões maiores, que são as questões socioeconômicas e políticas do período estudado.

Nesse movimento de idas e vindas, da parte ao todo e do todo à parte, tem-se a síntese de múltiplas determinações, aquilo que Marx denominou de rica totalidade da diversidade, o que nos permite dizer que compreendemos no nosso objeto de estudos as questões sociais que o determinam naquele período histórico.

Vale destacar, portanto, que a fundamentação teórica, realizada acerca da educação, baseada em autores como Saviani (2003, 2008, 2014 e 2016), Höfling (2011), Evangelista e Shiroma (2004), Duarte (2001, 2008 e 2010), Cury, Reis e Zanardi (2018) entre outros, aliada à compreensão entre as relações de trabalho e educação implícitas, é de extrema necessidade para se entender as influências dos acordos mundiais, propostos pelos organismos internacionais a partir da década supracitada, nos quais passam a determinar os rumos da educação brasileira, ou seja, o que ensinar para que o indivíduo se insira na sociedade global.

A seção um enfatiza a função social da escola, responsável por “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p.15). Na sequência abordamos a concepção de Estado em um viés liberal e outro marxista nos quais possuem visões distintas sobre as políticas educacionais. Ainda, na primeira seção, discutimos os encaminhamentos políticos e econômicos dos organismos internacionais (Banco Mundial e UNESCO) para a educação e seus reflexos na elaboração das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, bem como o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular e seus pressupostos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na seção dois a ênfase está nos documentos da UNESCO, a saber: Relatório Delors (1996); Educação para a Cidadania Global: preparando os alunos para o século XXI (2015) e “Estudo sobre as Concepções Curriculares no Brasil” (Morder, 2019) referentes às “competências e saberes necessários à educação no século XXI” e as concepções de currículo existentes no Brasil, abordadas em um estudo feito por Maximiliano Morder, a pedido da UNESCO, que reforçou a necessidade de uma Base Nacional para a educação explicitando também o que este organismo entende por currículo.

Na seção três, enfim, traçamos as interfaces entre a UNESCO e a Base Nacional Comum Curricular bem como traremos reflexões quanto à construção de um currículo efetivamente crítico para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, com esta análise mostraremos de que forma a UNESCO influenciou na política curricular brasileira e quais as ideologias subjetivas presentes, tendo como referência o Estado enquanto regulamentador das relações sociais.

Os resultados obtidos com esta pesquisa contribuirão no sentido de proporcionar uma melhor compreensão da realidade educacional brasileira e das interferências que ela recebe dos organismos internacionais. Interferências que evidenciam uma formação humana baseada nos ideais de mercado e em uma convivência pacífica. Isto influencia diretamente sobre a ação dos indivíduos na sociedade, que passam a ter uma visão social fragmentada.

Ainda, por meio deste aprofundamento teórico, espera-se contribuir para que os professores possam refletir sobre suas concepções de ensino e de currículo, revendo algumas de suas ações, buscando, assim, proporcionar aos alunos um processo educativo mais efetivo e de maior qualidade, para uma compreensão crítica da sociedade. Também se espera que essa contribuição seja, em especial, aos professores que ministram aulas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que essa etapa da educação é a base para o aprendizado dos conteúdos, pois é nesse momento que os alunos são alfabetizados.

2. ESTADO E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção tem como objetivo realizar uma análise documental e bibliográfica sobre os encaminhamentos políticos e econômicos dos organismos internacionais (Banco Mundial e UNESCO) para a educação e seus reflexos nas políticas públicas educacionais a partir de 1990, especialmente na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, torna-se necessário compreender o processo de implementação das Leis que organizam o sistema educacional do Brasil, nas quais são de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC¹).

Assim faremos uma discussão sobre a educação e sua importância para compreensão da realidade bem como discutiremos as concepções de Estado na visão liberal e marxista a fim de compreendermos os contextos em que os documentos a serem abordados nesta pesquisa estão inseridos.

Primeiramente, é importante destacar que entendemos a educação como um processo histórico estando ligada às formas de organização da sociedade e, assim, modificando-se conforme as necessidades de cada período. Neste sentido, a escola surge como a instituição responsável pela transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história visando à produção e à reprodução da vida material dos homens, como destacado por Saviani:

O fenômeno educativo manifesta-se, pois, desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta [...] vai se transformando lentamente ao longo da história até erigir-se na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a

¹ O Ministério da Educação é o órgão da administração federal direta responsável por organizar a Educação no Brasil, iniciando sua história no ano de 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Porém, foi somente em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, que a educação passou a ser atribuição exclusiva do Ministério. Este por sua vez tem como áreas 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 a 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: 01 jun. 2020.

prevalecer sobre as relações naturais estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista [...] (SAVIANI, 2016, p. 64).

Nessa perspectiva, a escola assume funções diferentes, bem como estabelece seus objetivos conforme o contexto político, econômico, histórico e cultural inerente a cada período histórico, ou seja, ressignifica-se de acordo com os interesses dominantes de formação para que o indivíduo se insira em determinada sociedade.

Assim, partimos da concepção de que a ação educativa empreendida pela escola deve contribuir para a emancipação do homem, fornecendo-lhe, a partir do conhecimento científico, elementos para a compreensão e a superação da lógica do sistema capitalista². Isso implica na necessidade de

[...] desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos alunos e às alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso (SANTOMÉ, 1995, p. 160).

É importante ressaltar que o homem produz sua existência constantemente, pois ao transformar a natureza cria e atualiza o mundo da cultura por meio do trabalho, que se configura como a base ontológica do ser social, visto que cada vez mais o homem deve se apropriar de novas experiências para desenvolvê-lo e, conseqüentemente, produzir sua vida material.

Sobre esta questão Saviani (2016) evidencia que para produzir sua materialidade o homem idealiza sua ação, ou seja, representa mentalmente seus objetivos reais e isto, segundo o autor, “[...] inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2016, p.62). Tudo isso implica no trabalho “não material”, ou seja,

² Marx define o sistema capitalista como o modo de produção no qual os proprietários privados dos meios de produção constituem a classe dominante e o excedente é apropriado pela burguesia no mercado por meio da troca de valores equivalentes (PEREIRA, 1995, p. 4). O autor complementa a definição afirmando que o capitalismo se trata de um sistema complexo que depende do Estado para existir, visto que este tem a função de regular e coordenar as ações nas áreas econômicas e sociais, bem como criar as condições gerais para a produção do capital.

na produção do saber sobre a natureza, a cultura e todo o conjunto que envolve a produção humana.

O autor destaca ainda que a educação se insere nesta categoria, pois engloba os conceitos, ideias, símbolos, valores, atitudes e habilidades, elementos estes que não tem significado em si mesmos como algo que é exterior ao homem. Neste sentido, o ato educativo é responsável por “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Diante do exposto, podemos inferir que a educação tem como objeto a identificação dos elementos científicos e culturais que os sujeitos precisam assimilar para que se tornem humanos, mas, ao mesmo tempo, a descoberta das formas que mais se adequam para tanto.

Podemos compreender diante disso que, o ensino se configura como um importante instrumento da educação, por organizar o processo de transmissão do conhecimento científico de forma sistematizada ao educando. Mas, para ter acesso à cultura letrada é necessário o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, a escola tem a responsabilidade de fazer a mediação do senso comum, ou seja, do conhecimento espontâneo que a criança adquire em sua vivência cotidiana, com o saber sistematizado (produzido historicamente pelo homem). Porém, trata-se de um movimento dialético³ de enriquecimento, onde são acrescentadas novas determinações sem perder as experiências anteriores.

Também é importante destacar que ao compreendermos a educação enquanto “[...] apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada, sobressai a importância [...] da escola pública básica, voltada ao atendimento das camadas trabalhadoras” (PARO, 2008, Prefácio). Diante dessa concepção, a escola possui o papel político e social de priorizar o conhecimento científico transmitindo-o a todos, sem distinção por classes sociais, do contrário a escola não estaria cumprindo com o seu papel.

Mas, dada a educação enquanto processo histórico que se define a partir das relações sociais de produção, podemos inferir que ela interfere na sociedade e,

³ Dialética – [...] 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 (BOTTOMORE, 2001, p. 101).

simultaneamente, recebe interferências desta. Assim, ao falarmos de educação em uma sociedade de classes, significa compreender que ela está a serviço da classe dominante, reproduzindo sua ideologia⁴ no âmbito do sistema capitalista.

Sobre essa questão Santos (2012) afirma que, sendo o capital orientado pelas necessidades mercantis, o processo educativo de formação da classe trabalhadora, dentro e fora da escola, precisa ser articulado ao princípio geral das necessidades de acumulação o que implica incorporar, no âmbito da subjetividade individual e coletiva do trabalhador a aceitação do “mundo burguês” como única possibilidade. Segundo o autor, esse posicionamento ganha força na medida em que o capital sai do estágio de manufatura para o industrial, exigindo condições específicas e mínimas para que o trabalhador se torne produtivo.

Por este motivo, não podemos desvincular a educação do Estado, visto que é ele quem determina as políticas públicas a serem implantadas - entre elas a educação – assumindo posicionamentos políticos e socioeconômicos distintos refletidos pelo governo que o representa. Disso decorre que, em determinadas situações são desenvolvidas políticas inclusivas voltadas à população menos privilegiada e, outras vezes, políticas voltadas à macroeconomia privilegiando as classes mais abastadas, que já são favorecidas pela divisão social do sistema capitalista.

Diante do exposto, podemos inferir que não é possível apresentar uma definição única de Estado; mas sim, analisá-lo e compreendê-lo conforme diferentes posicionamentos, que variam conforme o referencial teórico adotado, no qual o autor se baseia. Essas variações na concepção de Estado estão entre a percepção liberal e numa outra mais crítica, que considera as desigualdades socioeconômicas promovidas pelo sistema capitalista.

Assim, atentando para todas estas questões e visando à contextualizar nossa pesquisa, apresentamos algumas discussões mais gerais sobre a concepção de Estado, abordadas por Höfling (2001), em seu texto “Estado e Políticas (Públicas) Sociais” e, posteriormente, discutimos brevemente, duas abordagens teóricas sobre Estado, sendo: a concepção liberal e a concepção marxista.

⁴ Segundo a concepção adotada por Leher, a ideologia é uma realidade objetiva e operante, que de fato tem o poder de mover as ações dos governos no sentido de obscurecer a exclusão estrutural do sistema (CRUZ, 2003, p. 69).

De acordo com Höfling (2001) podemos definir Estado enquanto o conjunto de instituições permanentes; tais como: órgãos legislativos, exército, tribunais, e outras instituições, as quais possibilitam a ação do governo. Este, por sua vez, configura-se como o conjunto de projetos e de programas que partem do conjunto da sociedade, sendo propostos para toda a sociedade, e refletem a posição política de um governo, o qual desempenha as funções do Estado por um período determinado de tempo.

A autora também define as políticas públicas como o “Estado em ação”, ou seja, são as ações desenvolvidas pelo Estado para implantar um projeto de governo. Já as políticas sociais⁵, visam à redistribuição dos benefícios sociais, mitigando as desigualdades promovidas pelos sistema socioeconômico.

Neste contexto Höfling (2001), define a educação como uma “política pública de corte social” e de responsabilidade do Estado; porém, elaborada pelos diversos setores da sociedade.

Marx e Engels (1998), na obra “Manifesto do Partido Comunista (1848)”, discutindo o conceito de Estado, no interior da sociedade capitalista, consideram-no como a instituição que está acima de todas as outras, tendo a função de assegurar e de preservar a exploração e a denominação da classe.

Nesta mesma vertente, no livro “A origem da família, da propriedade privada e do Estado (1884)”, Engels complementa essa definição afirmando que, o Estado é utilizado como instrumento da classe dominante, que ao possuir os meios de produção e a propriedade privada, acaba por naturalizar as relações hegemônicas de classe.

Essas ideias apresentadas pelos autores nos permitem compreender que, o Estado estabelece uma superestrutura política e jurídica, atribuindo um caráter democrático à sociedade que tem uma relativa autonomia para escolher quem governa o Estado capitalista. Porém, essa autonomia não interfere no campo econômico, o qual assegura à propriedade privada e aos meios de produção às classes dominantes que, conseqüentemente, exercem a sua hegemonia econômica e política em detrimento das classes menos favorecidas. Isso nos leva a entender a

⁵ As políticas sociais tem suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 31).

função política do Estado, cujo objetivo é assegurar as relações de produção já condicionadas pela divisão social e a reprodução do capital.

Desse modo, entende-se que ao estabelecer as políticas educacionais, o Estado reproduz a ideologia dominante, visando à formação para o trabalho baseada nas necessidades do modo de produção. Logo privilegia-se o domínio dos conhecimentos básicos, necessários para a inserção da vida em sociedade, e valoriza-se o saber-fazer, como atividade prática, a ser empreendida pelo cidadão flexível.

A concepção liberal⁶ define como alicerce do Estado os interesses públicos universais. Já a visão marxista⁷ que é contrária, vê o Estado como responsável por naturalizar as relações de poder ao prevalecer os interesses dominantes. Neste sentido, apontamos, a seguir, alguns pressupostos sobre o Estado em ambas as concepções.

Para o sociólogo alemão Clauss Off⁸, considerado como um “autor moderno no interior da tradição marxista”, o Estado regula e estabelece as relações entre o poder social e a sociedade civil, tendo o dever de equilibrar as funções políticas e as forças sociais, conforme as necessidades organizacionais da economia em um dado momento. Desta forma, é a orientação de cada governo que define as ações

⁶ Segundo Moraes (2000) a concepção liberal tem como pressupostos a harmonização dos diferentes esforços dos indivíduos no “sistema de liberdade natural” que se constitui por meio da economia de mercados livres bem como a existência de “leis econômicas” definidas como as ações intencionais dos indivíduos que produzem regularidades, de forma não intencional, semelhantes às leis de um sistema físico.

⁷ O marxismo é, basicamente, um movimento político prático: uma forma de socialismo que se distingue no interior das correntes de pensamento socialista por sua combinação de uma prática revolucionária com uma teoria social radical e abrangente (BOTTOMORE, 2001, p. 246). O autor também destaca que a consciência marxista nasceu, na maioria dos países de Terceiro Mundo, por meio dos laços imperiais estando relacionada a luta contra o imperialismo. Este por sua vez, foi responsável por definir, neste contexto, as questões principais que marcam a prática marxista no e sobre o Terceiro Mundo referentes ao impacto do capital sobre as estruturas sociais e às contradições de classes que estão implícitos ao desenvolvimento dessas sociedades bem como as condições da luta revolucionária.

⁸ Claus Offe (1940-), sociólogo político alemão, nasceu em Berlim e faz parte da segunda geração da Escola de Frankfurt. Influenciado por uma tendência marxista e pela teoria discursiva de Jürgen Habermas, ampliou de modo considerável a perspectiva política de se compreender o Estado e a economia contemporânea, além de se dedicar aos estudos sobre as relações entre democracia e capitalismo. O fio condutor das obras de Offe passa pelos problemas da relação entre poder social e autoridade política, em torno dos quais escreveu, entre outros, *Problemas estruturais do Estado capitalista* (1984), *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade de trabalho”* (1989, com outros autores) (SENKO, 2012, p. 179).

do Estado na implementação e na manutenção das políticas públicas e sociais (HÖFLING, 2001).

Sob a visão dos autores liberais, o Estado desenvolve ações para garantir os direitos individuais sem interferir na vida pública e nem na esfera econômica. Tal concepção dificulta conceber políticas educacionais para promover uma educação que seja humanizadora, ou que desperte a consciência de classe, em especial das populações trabalhadoras, menos privilegiadas pela divisão social. Considera-se, portanto, que o Estado, nessa perspectiva, naturaliza as diferenças socioeconômicas disseminando sua ideologia por meio de um aparato político e jurídico, que é também ideológico.

Para tanto, segundo Höfling (2001), cabe ao Estado sua regulamentação e não regulação, enfatizando os interesses individuais em detrimento dos coletivos, visando por em prática a ideia do “menos Estado e mais mercado”. Logo, a concepção liberal atribui aos sujeitos a responsabilidade pela sua existência, afirmando a crença de todos têm oportunidades iguais, que são postas pelo mercado. Ou seja, apresenta a teoria do capital humano⁹, a partir da qual prega-se que cada um tem a capacidade de fazer-se a si mesmo; sem, porém, levar em conta as condições materiais para que isso ocorra .

Partindo desse pressuposto, os indivíduos são responsabilizados pela sua formação bem como pelos seus sucessos ou fracassos no âmbito econômico e social, uma vez que acredita-se que todos têm a mesma liberdade e capacidade para fazer suas escolhas na sociedade, sem a intervenção do Estado. Este por sua vez, para o neoliberais, deve interferir na esfera privada somente quando for necessários para regular as regras do jogo.

Conforme esclarece Hofling (2001), um dos representantes dessa concepção é o economista neoliberal Milton Friedman¹⁰, o qual é contrário ao fato do Estado ser

⁹ Segundo Cruz (2003) a Teoria do Capital Humano foi desenvolvida principalmente na década de 1950, nos Estados Unidos da América (EUA) por Theodore Schultz em uma pesquisa que tinha como objetivo descobrir o fator que determina a diferença entre o subdesenvolvimento e o desenvolvimento dos países. Esta, por sua vez, concluiu que a educação é o fator chave dessa diferença por proporcionar a potencialização da capacidade produtiva dos sujeitos e dos países, determinando o desenvolvimento das nações e a mobilidade individual.

¹⁰ Milton Friedman (1912 a 2006). 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 [...] (HÖFLING, 2001, p. 34-37).

responsável pela oferta da educação pública universal e padronizada a toda a população. Na visão desse neoliberal, tal ação compromete a liberdade de escolha dos pais em relação à educação que querem para seus filhos. Assim, sob a sua ótica, a educação seria proporcionada, em última instância, àqueles que não tivessem condições financeiras de obtê-la no livre mercado.

Após uma breve exposição da concepção de Estado, segundo estas duas vertentes teóricas, podemos inferir que ele age e planeja suas ações conforme seus ideais políticos, considerando as necessidades econômicas de cada período histórico. Assim, no que se refere às políticas educacionais, devemos analisá-las com base nos elementos políticos, econômicos, ideológicos e sociais em um contexto mais amplo.

Tal ação contribui para que os profissionais da educação tenham um embasamento teórico mais aprofundado, conseguindo refletir de forma crítica sobre sua prática educativa, deixando o nível do senso comum para práticas efetivas e reflexivas mais elaboradas, atingindo, dessa forma, a concretização do ato educativo.

Por essa razão, precisamos compreender a educação no contexto político atual, ou seja, na perspectiva neoliberal, considerando que é cada vez mais frequente o discurso ideológico, promulgado pela mídia, de que a instituição escolar encontra-se em “crise”. Porém o que notamos são os antagonismos da forma de organização da sociedade que têm como base o sistema capitalista. Essa afirmação é defendida por Snyders (2005, p. 83) que coloca a escola como “[...] um dos momentos, causa e efeito, do processo social no seu conjunto”, o que significa dizer que os conflitos que afetam a educação são oriundos das relações sociais.

Destarte, na atual forma de organização social do neoliberalismo¹¹, a escola é utilizada como estratégia para a formação de consensos hegemônicos, por meio de políticas educacionais de reprodução do capital. Na perspectiva de Cardoso (2010) a corrente neoliberal considera a educação como fator de redução da pobreza e das

¹¹ Segundo Anderson (1995) o neoliberalismo surgiu após a 2ª Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte onde prevalecia o capitalismo, configurando-se então como uma reação política e teórica aos Estado de bem-estar social e intervencionista. Teve como texto de origem a obra “O Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 9).

desigualdades sociais, atribuindo aos governos somente a responsabilidade de ofertar o ensino básico.

A disseminação desta ideia se intensifica a partir da década de 1990, com a implantação no mercado global dos ideais neoliberais que, colocando a educação como motor do desenvolvimento social, exigem uma capacitação dos indivíduos, em especial dos alunos da escola pública, que são a mão de obra barata para o mercado de trabalho. Nessa visão, a educação passa a ser a responsável por solucionar as mazelas causadas pelo capital; isto é, torna-se a redentora da humanidade, contribuindo para a solução de todos os problemas sociais. Não obstante, a formação humana deve privilegiar o domínio dos conhecimentos básicos, necessários para a inserção da vida em sociedade, passando a valorizar o saber-fazer, como atividade prática, a ser empreendida pelo cidadão flexível e para esta nova vida em sociedade.

Dale (2004) evidencia que esta adesão aos princípios educativos globais, propostos pelos organismos internacionais, está ligada com a pressão econômica, bem como com a percepção do próprio interesse nacional em se manter na dinâmica do sistema capitalista. Nesta “missão modernizadora”, citada pelo autor, a educação torna-se o centro da ação social e com isso, a estrutura dos currículos¹² passa a vincular-se aos modelos padronizados de sociedade. Por conseguinte, configura-se mais como um “rito” de ativação voluntário das normas mundiais, do que uma escolha das particularidades das sociedades, no que diz respeito às suas condições locais.

Todavia, Zanardini (2008) analisando as alterações curriculares implementadas por meio das políticas da década de 1990, afirma que elas atuaram na manutenção/consolidação do “mito da escola” relativizando os conhecimentos e, com isto, ocasionando a perda da cientificidade nas propostas pedagógicas.

Piana (2009), corroborando essa perspectiva, escreve que a realidade educacional brasileira esteve e está ligada aos interesses políticos e mercadológicos, de inserção do indivíduo no mercado de trabalho, o que fica

¹² Saviani (2016) define currículo como a “escola em pleno funcionamento”, ou seja, a escola mobilizando seus recursos (humanos e materiais), para alcançar seu objetivo existencial: educar crianças e jovens. O autor também destaca que ele está relacionado ao conteúdo da educação, bem como a sua distribuição no espaço e tempo e espaço destinados.

evidenciado nas legislações educacionais empreendidas no país, conforme ele destaca, as

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).

Por conseguinte, analisamos a educação a partir das relações políticas e socioeconômicas do final do século XX e do começo do novo milênio, período que apresenta avanços significativos no que diz respeito às garantias sociais dos brasileiros, principalmente no âmbito da educação, a partir das leis promulgadas. Contudo, ao compreendermos a organização social dos indivíduos conseguimos analisar melhor as adversidades presentes nas relações educativas.

Do mesmo modo, ao nos depararmos com a Base Nacional Comum Curricular (2017), torna-se imprescindível entender a educação no contexto brasileiro e a função que ela assume na manutenção das relações econômicas e de poder. Percebe-se que historicamente, a educação vem sendo alterada constantemente em função dos objetivos estabelecidos pelo sistema, todavia, seu principal objetivo consiste na transmissão do conhecimento adquirido pela humanidade ao longo do tempo.

Considerando esta conjuntura Pérez Gómez (1998) afirma que na contemporaneidade o desafio da escola consiste em atenuar os efeitos da desigualdade bem como preparar os indivíduos para se defenderem e lutarem pelos seus direitos. Também deve organizar, de maneira racional, as informações fragmentadas recebidas pelo indivíduo reconstruindo as ideias acríticas formadas devido a pressão exercida pelos meios de comunicação que, segundo o autor, de forma sutil pregam a manutenção do contexto social.

Destarte não podemos negar o papel essencial da escola como instituição educativa que mesmo tendo sua função desconstruída, considerando que o conhecimento científico e a reflexão são os meios para a compreensão das contradições existentes tanto na escola quanto no meio social ao qual está inserida,

promovendo, assim, o processo de humanização do homem, enquanto protagonista e não como mero executor das regras de uma política excludente.

Essa questão também é abordada por Mészáros na obra “Educação para Além do Capital” (2008), na qual ele afirma ser uma tarefa urgente da educação superar as práticas baseadas em conceitos ideológicos, no individualismo e na competição, para que ela possa alcançar sua real função de promotora de mudanças do quadro social, enquanto instrumento de emancipação humana.

Nesse sentido, o ensino deve ser uma prática de socialização do conhecimento científico e cultural-humano e não uma mera reprodução dos conhecimentos tácitos, pois como destaca Santomé:

As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Não por acaso, esse verdadeiro papel da educação só ocorrerá quando as práticas educativas forem voltadas para a formação integral do homem e não somente para fins de interesses do mercado. Na atual conjuntura econômica e social isso é algo difícil de concretizar-se, pois existem legislações educacionais nacionais, que estão baseadas em diretrizes de organismos internacionais e são consideradas como promotoras da qualificação do indivíduo, e buscam promover a sua inserção no dinâmico mundo do trabalho.

Em continuidade, discutiremos as influências exercidas pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, na educação brasileira, a partir das mudanças na forma de organização econômica da política global, que ocorreram no fim do século XX e no começo do século XXI, as quais afetaram especialmente os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

2.1. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

O término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) acarretou uma grave crise política, social e econômica em diversos países do mundo todo que participaram direta ou indiretamente do conflito. Além do número de mortes um grande contingente da população ficou abaixo da linha da pobreza enquanto a União Soviética e os Estados Unidos (EUA) saíram como grandes potências econômicas, mas ao mesmo tempo, se tornaram rivais.

Logo tornou-se necessária a realização de uma reestruturação na organização política econômica mundial, e foi nesse contexto que em 1945 nasceu a Organização das Nações Unidas (ONU) cujo objetivo é estimular a cooperação global pacífica entre os países. Esta, por sua vez, é formada por 192 estados-membros possuindo uma área administrativa bem como um sistema denominado Sistema das Nações Unidas formado pelo Programa Alimentar Mundial (PAM), pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Cada qual atende uma determinada área.

Um importante órgão da ONU é o Conselho Econômico e Social responsável por coordenar as atividades desenvolvidas pela Organização nestas áreas, tendo como subsídio cinco comissões regionais distribuídas em diferentes áreas geográficas. Entre elas estão a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada em 1948, visando inicialmente “[...] contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina e reforçar as relações econômicas dos países da Região, entre si e com as demais nações do mundo” (CEPAL, 2012, p. 01). Posteriormente, esta comissão estendeu seu trabalho para os países do Caribe incorporando também ao seu objetivo a promoção do desenvolvimento social.

Já no ano de 1996, considerando as mudanças do mercado global, a missão institucional da CEPAL foi modificada passando a atuar de forma mais efetiva junto aos seus Estados membros a fim de auxiliar na promoção do desenvolvimento destes.

Esta missão inclui a formulação, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas, além da prestação de serviços operativos nas seguintes áreas: informação especializada, assessoramento, capacitação, apoio à cooperação e coordenação regional e

internacional. A promoção do desenvolvimento econômico e social é realizada mediante a cooperação para a integração em escala regional e sub-regional, o planejamento de projetos de cooperação técnica em ambos os âmbitos, a organização de conferências e reuniões de grupos intergovernamentais e de especialistas, e a incorporação da perspectiva regional sobre os problemas mundiais nos foros internacionais (CEPAL, 2012, p. 01).

Com sede em Santiago (Chile), a CEPAL conta com 33 países membros da América Latina e do Caribe, bem como algumas nações da América do Norte, Europa e Ásia. No caso do Brasil, a presença dessa Comissão teve início em 1952 com a criação de um Grupo Misto de Estudos composto por integrantes da CEPAL e do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES). Em 1960 foi realizada a primeira representação formal da Comissão no Brasil com a instalação, no Rio de Janeiro, do Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL/BNDES.

Após algumas idas e vindas ocorreu a desvinculação do BNDES ao programa, e em 1978 o Escritório da CEPAL foi transferido do Rio de Janeiro para Brasília, a partir de um acordo realizado entre a Comissão, o Governo do país e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). A partir desse momento, a CEPAL passou a atuar de forma mais efetiva no país realizando:

[...] acordos com diversos organismos da administração federal para cooperação técnica, analisando as transformações na economia brasileira, prestando assistência técnica, realizando pesquisas, treinamento de recursos humanos, organização de seminários, intercâmbio de técnicos, bem como apoio a estados e municípios, entidades de classe e universidades (CEPAL, 2020, p. 01).

Seguindo os princípios da nova conjuntura mundial, estabelecida a partir da década de 1990, a CEPAL tornou-se uma grande aliada para a disseminação das diretrizes dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, para a Educação mundial do século XXI, nos países da América Latina e do Caribe.

É nesse ponto que ganha destaque o papel dos organismos internacionais na disseminação de ideias, estabelecendo uma agenda internacional que, por meio de eventos, sendo o principal a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, visava a introduzir consensos por intermédio de documentos, de orientações e

de recomendações a serem seguidas pelos países que queriam se inserir na nova dinâmica do mercado mundial.

Essa nova educação, proposta por esses organismos, passou a ser vista e organizada seguindo as necessidades do mercado global. Essa visão de educação oculta o empobrecimento da população, bem como administra possíveis levantes sociais. Ela propõe, para tanto, uma formação básica que permita aos indivíduos adaptarem-se às novas necessidades da sociedade capitalista para a reprodução do capital.

Conforme afirmam Evangelista e Shiroma (2004), para formar um consenso quanto ao tipo de formação humana desejada para o período, foram publicadas pesquisas e experiências educacionais consideradas mais exitosas pelos organismos internacionais. Seu objetivo era evidenciar que o sucesso econômico do país estava vinculado a esse modelo de educação. Logo, a

[...] comparação entre os índices do Produto Interno Bruto (PIB) de cada país e o percentual deste dedicado à educação ofereciam dados inelutáveis de que a esse campo cabia um grande protagonismo na batalha pelo desenvolvimento (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 03).

Partindo desse pressuposto, juntamente com a UNESCO, a CEPAL também passou a elaborar documentos que reforçam a ideia de que a educação é o motor do desenvolvimento de um país, um exemplo é o documento publicado em 1992, intitulado *“Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”* (Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade) que delineava um

[...] modelo educacional perfeito: ensino da língua pátria, ensino das ciências e ensino da matemática, áreas fundamentais para a aquisição de uma outra competência, a tecnológica. [...]. Ao lado dessas áreas vocacionadas, em última instância, á produção do sucesso econômico, encontrava-se o perfil de cidadão desejado: criativo, inovador, capaz de lidar com as inovações tecnológicas, flexível, solidário (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 03).

Percebe-se, portanto, uma ilusão de que cumprindo tais exigências os países em desenvolvimento poderiam entrar na dinâmica competitiva do mercado internacional, superando as condições de pobreza. Discurso este que vem sendo

melhorado e disseminado intensamente pelos organismos internacionais, conforme veremos a seguir.

2.1.1. A ênfase econômica na educação: em análise as diretrizes do Banco Mundial

O Banco Mundial foi criado em 1944 no contexto de reorganização da política e economia mundiais do pós-guerra, por meio de uma Conferência na cidade de *Bretton Woods*, a qual contou com a participação de diversos países, sendo ligada ao Fundo Monetário Internacional (FMI)¹³ visando a estabelecer uma nova ordem para os países afetados. Assim, analisando o percurso histórico do Banco, percebe-se que desde a sua criação, ele exerce uma expressiva influência nos setores da sociedade em nível mundial alcançado principalmente o campo político.

Porém, é importante destacar que, desde o início estava previsto em sua regulamentação, que as decisões tomadas seriam proporcionais ao capital investido no banco. Sobre essa questão, analisando o documento *World Bank Report* publicado em 1994, Soares (2009) destaca os cinco países que lideram, com 38,2%, o poder de decisão quanto às políticas que serão desenvolvidas pelo Banco Mundial e suas respectivas porcentagens, são: EUA (17,1%), Japão (6,5%), Alemanha (5,0%) e Reino Unido (4,8%). Assim, concentrando as decisões nas mãos das cinco maiores potências mundiais, fica evidente que os encaminhamentos seriam voltados aos interesses do poderio econômico desses países.

Desta forma, diversos países ficaram à mercê dos mais desenvolvidos economicamente, que passaram a definir regras novas para a concessão de empréstimos, influenciando os setores da economia, levantando a bandeira do “alívio da pobreza mundial”, mas mantendo a ordem social vigente.

O Banco Mundial propaga um modelo de desenvolvimento que visa à contenção demográfica por meio de políticas compensatórias de

¹³ Em linhas gerais, três são as principais funções do Fundo Monetário Internacional (FMI): supervisão internacional, assistência técnica e crédito multilateral. Estes três aspectos funcionais correspondem à atribuição geral de salvaguarda da hígidez financeira internacional (COELHO, 2012, p. 179).

alívio da pobreza. Em nenhum momento, as causas estruturais da questão social são consideradas, não se apresenta uma discussão sobre o problema da distribuição de renda no país como um elemento gerador da miséria, assim como não se pressupõe um projeto para eliminar as desigualdades sociais, necessárias e intrínsecas ao modo de produção capitalista (CRUZ, 2003, p. 63).

Com base nesta perspectiva foram apresentadas reformas educativas, a fim de ordenar o campo educacional aos ideais políticos e econômicos, sendo voltadas segundo Tommasi (2009) para: a adequação das políticas educacionais a partir do esvaziamento das políticas de bem-estar social; estabelecimento de prioridades, cortes de custos, racionalização do sistema a fim de impregnar no campo educativo a lógica econômica e; submeter os estudos e projetos educacionais a essa lógica. Isso significa que a educação é pensada e utilizada como estratégia política para a manutenção da ordem econômica vigente.

No caso brasileiro esses acordos de cooperação técnica e financeira tiveram início na década de 1970 e foram centralizados no campo educacional, o que obrigava o Brasil a seguir as orientações do Banco Mundial realizando, para tanto, reformas no sistema educativo nacional. Porém, estes empréstimos financeiros ocasionaram um sério endividamento do país na década de 1980, levando-o a se tornar dependente do Banco Mundial e a cumprir as condições impostas por ele. Assim, foram organizados programas denominados Políticas de Ajuste Estrutural (*Structural Adjustment Policies* - SAPs) que se configuram como uma nova modalidade de empréstimos condicionados à realização de ações severas no campo macroeconômico.

Sobre essa questão Soares (2009) destaca que o objetivo desses programas era o de assegurar o pagamento das dívidas transformando a estrutura econômica dos países, tendo como ideia central a afirmação de que as dificuldades enfrentadas pela maioria desses países são oriundas deles próprios, especialmente pela rigidez de suas economias. Ou seja, percebe-se o nítido interesse do Banco em promover o endividamento dos países, sob a bandeira de que estas reformas são essenciais para o crescimento econômico em termos de mercado, ocultando, assim, o interesse de mantê-los dependentes financeiramente.

É importante destacar que estes ajustes foram formulados e implementados em 1980 pelo “Consenso de Washington”, justificados como necessários diante da rápida expansão da industrialização e do comércio, ambos decorrentes do processo

de globalização, bem como da abertura de mercados mundiais. Logo, foram propostas 10 reformas nas quais, segundo Pereira (1991), podem ser resumidas em apenas 2:

Observe-se que as cinco primeiras reformas poderiam ser resumidas em uma: promover a estabilização da economia através do ajuste fiscal e da adoção de políticas econômicas ortodoxas em que o mercado desempenhe o papel fundamental. As cinco restantes são formas diferentes de afirmar que o Estado deveria ser fortemente reduzido (PEREIRA, 1991, p. 04).

Dessarte, nota-se a disseminação do discurso de que basta estabilizar a economia, privatizá-la e deixá-la livre para que o país retome o desenvolvimento econômico e cresça. Porém, a partir de 1980 os países que aderiram a essas políticas e realizaram acordos entraram em crises financeiras e estruturais profundas. Não obstante, o período foi definido por vários autores como a “década perdida”. Como consequência desses desajustes econômicos, ocorreu um crescimento na taxa de exclusão social, aliado à elevação do número populacional, que contribuiu para o aumento do acúmulo e para a concentração de rendas, em especial nos países periféricos, como o Brasil e os demais países da América Latina.

Considerando as discussões feitas até o momento, nota-se por parte do Banco Mundial um discurso de caráter ideológico, com destaque para o âmbito da educação, que é vista apenas sob a ótica do mercado, objetivando a preparação dos educandos para o atendimento às necessidades da economia, ou seja, na formação do capital humano para as novas necessidades de acumulação do capital. Isso se evidencia na fala do presidente Clausen¹⁴ no Conselho de Governadores em 1986, ao colocar que “[...] o Banco é maior e mais poderoso que suas partes. Nós

¹⁴ Alden Winship Clausen (1923 – 2013) foi Presidente do Banco Mundial no período de 1981 a 1986 tendo um importante papel na elaboração de estratégias deste organismo para proporcionar o desenvolvimento econômico diante a recessão que a economia mundial estava enfrentando após a Segunda Guerra Mundial. De acordo com a Bibliografia Oficial de Clausen no *site* do Banco Mundial, suas ações: enfatizaram o papel dos mercados livres e do setor privado; reconheceram a crescente interdependência da economia mundial; permitiram o aumento nos empréstimos de energia aos países diante a crise do petróleo na década de 1970; redesenharam estruturalmente as políticas econômicas promovendo a eficiência investigando os problemas econômicos e identificando as soluções disponíveis; enfatizaram efetivamente agenda de reformas administrativas, especialmente na América Latina; reconheceram o papel complementar do crescimento eficiente, do potencial produtivo da classe pobre bem como do vínculo entre a instabilidade política e a pobreza (BANCO MUNDIAL 2021a).

usaremos este poder, para num processo de coordenação, retomar a liderança de desenvolvimento sustentado” (CONABLE, 1996 *apud* FONSECA, 1998, p. 02).

Não obstante, a partir de 1990 percebe-se, por parte do Banco Mundial, um discurso humanitário e assistencialista direcionado à população que sofreu as mazelas sociais, produzidas pelo neoliberalismo, baseando suas ações nos princípios de justiça, de igualdade e de sustentabilidade, que podem ser resumidos em 4 pontos principais:

- a) O combate à situação de pobreza, mediante a promoção da equidade¹⁵ na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação; b) a busca da eficiência na condução das políticas públicas, mediante o incremento da competência operacional dos agentes, cuja medida de qualidade seria a relação econômica de custo-benefício, em nível individual, institucional e social; c) a busca da modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos por meio de políticas descentralizantes, que ensejem maior autonomia da comunidade na condução dos serviços sociais; d) o diálogo como estratégia de interação interdependente entre o Banco e os mutuários (FONSECA, 1998, p. 07).

Para tanto, o foco passou a ser na educação básica, pois ela, segundo o Banco, auxilia na redução da “[.] 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).

Outrossim, o Banco vem, desde a década de 1970, promulgando documentos que tratam de várias questões para mobilizar os países signatários. O seu objetivo atual é formar consenso sobre os ideais propostos em relação ao alívio da pobreza, ao reconhecimento da diversidade cultural para promoção da paz mundial, bem como o reconhecimento da educação como motor do desenvolvimento dos países, formando mão de obra para o mercado de trabalho,

¹⁵ O termo equidade é utilizado nas diretrizes políticas do Banco Mundial desde 1960 quando o então presidente McNamara no documento *Equidad Social e Crecimiento Económico*, critica os países avançados por serem inflexíveis na condução das políticas comerciais com os países mais pobres ao mesmo tempo que também critica os governos dos países em desenvolvimento por serem responsáveis pelas suas estruturas institucionais e de poder respeitando a desigualdade interna (FONSECA, 1998, p. 05).

O principal e mais estudado documento do Banco Mundial para esta finalidade intitula-se *Prioridades y estrategias para la educación – estudio sectorial del Banco* (Prioridades e estratégias para a educação – estudo setorial do banco) foi publicado em 1995 configurando-se como uma síntese de todos os documentos propostos até este momento. Apresenta a educação como direito humano, considerando-a essencial para o mercado (teoria do capital humano), capaz de promover o desenvolvimento econômico e sustentável.

Também abarca as mulheres, e as minorias étnicas frisando que esses grupos devem ter acesso à educação para sair da situação de pobreza.

O motor principal do crescimento é a acumulação do capital humano, isto é, de conhecimento. [...] O rápido desenvolvimento econômico de sociedades inteiras não é possível sem investimento (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 32, tradução nossa).

Muceniecks; Silva e Cecílio (2008), analisando o documento em questão, evidenciam que essa reforma do sistema educacional, proposta pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, redefine o papel do governo em 6 medidas nas quais contribuem para o fortalecimento dos princípios neoliberais, a saber: 1ª) Prioridade máxima à educação, partindo da perspectiva de que as grandes mudanças no âmbito da economia, pedem maior investimento no capital humano; 2ª) Maior atenção aos resultados no ensino que devem ser quantificados por meio de normas e bem avaliações definidas mediante as análises econômicas; 3ª) Centralização dos investimentos Públicos na Educação Básica incentivando, simultaneamente, as famílias a participarem de modo mais efetivo no financiamento do Ensino Superior; 4ª) Retomada da equidade como prioridade no sentido de reconhecer o direito de cada um à Educação Básica; 5ª) Participação da comunidade nas instituições de ensino, até mesmo na direção das escolas, diminuindo as responsabilidades do governo; 6ª) Disseminação do discurso de que as instituições escolares devem ter maior autonomia para gerir seus recursos de forma mais apropriada de acordo com cada realidade.

Percebe-se, assim, o discurso latente da escola enquanto “salvadora da pátria”, com a função de aumentar a mobilidade social reduzindo as desigualdades e com isso, beneficiando as pessoas ao incluí-las de maneira mais incisiva no mundo do trabalho ao fornecer uma Educação Mínima, voltada para o desenvolvimento da

leitura, da escrita e do raciocínio lógico. Mas, paralelo a este discurso fica evidente que o aspecto econômico transcende o humano e por isso, o foco no Ensino Fundamental “[...] como fator relevante de retorno para o crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza” (CRUZ, 2003, p. 68).

Analisando os projetos para o Ensino Fundamental, financiados pelo Banco Mundial no Brasil a partir da década de 1990, Figueiredo (2009) destaca que para o Banco, o principal problema do ensino brasileiro é o rendimento escolar, e os fatores que mais contribuíram para a ineficiência do ensino público no país seriam: estratégias de ensino inapropriadas, gestão ineficiente, “cultura da repetência”, alocação incorreta de recursos bem como gastos inadequados. Logo os programas e ações desenvolvidos, segundo o autor, basearam-se em critérios gerenciais visando à promoção da qualidade, da concorrência, da racionalidade econômica e da produtividade.

Não obstante, mesmo com as reformas no âmbito educacional, os problemas quanto ao ensino brasileiro continuam devido, entre outras coisas, à: desvalorização do trabalho docente, falta de políticas públicas mais efetivas, ausência de financiamento para melhorias na infraestrutura das instituições escolares, além de uma base curricular que permita a transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade de forma efetiva.

Vale destacar que, ao contrário dos investimentos supracitados, temos uma educação baseada nos princípios de mercado e orientada por organismos internacionais que estão preocupados com a reprodução e a manutenção do sistema capitalista, culminando, portanto, em um ensino com viés mercadológico.

Outro documento do Banco Mundial, que também reflete as “estratégias para a educação”, intitula-se “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, publicado em 2011.

O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: **Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos.** Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. [...]

Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes [...] possam adquirir o saber e as competências de que necessitam (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 04, grifo nosso).

Estes três pilares apresentados no documento refletem o esforço empreendido pelo Banco Mundial na disseminação de ideia de que o desenvolvimento econômico de um país só é possível por meio da educação, mas não qualquer educação, e sim aquela que forme o indivíduo desde cedo para o mercado de trabalho desenvolvendo seu “potencial”. Neste sentido, enfatiza a formação ao longo da vida, “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).

Sobre este ponto Decker (2019) destaca que, ao abordar os benefícios econômicos derivados dos investimentos em educação, o Banco Mundial dissemina a ideia de que a qualidade da educação é ligada às contribuições que o aprendizado escolar produzirá para a economia por meio da conformação e formação da classe trabalhadora. Assim, segundo a autora, a redução da pobreza e da desigualdade dependeria da qualidade da aprendizagem escolar a qual deve ser centrada no indivíduo, criadora da competitividade e da flexibilidade bem como orientada por uma formação estritamente pragmática (baseada no senso comum) alinhada aos interesses burgueses.

Outro termo bastante citado no documento é a “coesão”, considerada pelo Banco Mundial como responsabilidade da educação sendo que por meio do ensino que o educando é humanizado e desenvolve a consciência da sociedade em que está inserido, contribuindo assim, para amenizar os conflitos sociais contemporâneos. Porém, é importante destacar que esse discurso de “sociedade harmoniosa e coesa” é ilusório, pois a forma de organização social do regime neoliberal gera diversos conflitos sociais a fim de reproduzir e manter o capital.

Neste contexto, torna-se imperativo compreender as ações do Banco Mundial na política educacional, as quais refletiram grandemente nas políticas brasileiras desde a década de 1990 até os dias atuais, conforme vemos mais adiante.

Somente desta forma, a sociedade terá elementos para exigir que os dirigentes políticos se comprometam de forma mais efetiva na redução da pobreza,

bem como na promoção de um ensino público, gratuito, crítico e de qualidade, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e até o Ensino Médio.

Por fim, destacamos que atualmente, conforme o seu próprio *site*, o Banco Mundial conta com a participação de 176 países membros, incluindo os do Leste Europeu e a China, agregando um conjunto de instituições, tais como: Associação internacional de Desenvolvimento (IDA), Sociedade Financeira Internacional (SFI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Centro Internacional para a Regularização de Diferenças Relativas aos Investimentos (ICSJ) e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) (BANCO MUNDIAL, 2020).

Todas estas instituições, cada uma atuando em uma área específica, trabalham para defesa dos ideais do Banco Mundial com vistas à manutenção do sistema econômico vigente e ao convencimento dos países de que este é o modelo de sociedade mais “adequado”.

2.1.2. A UNESCO e suas primeiras interferências na Educação

Durante a 2ª Guerra Mundial, no ano de 1942 os governos, bem como os países europeus que enfrentavam a Alemanha e seus aliados, reuniram-se na Conferência de Ministros Aliados da Educação (CAME), realizada na Inglaterra. Ou seja, antes mesmo do fim da guerra, notam-se os primeiros questionamentos sobre como seria o panorama social e educacional quando a paz fosse reestabelecida.

Assim, foi com a expansão desse projeto e visando ao estabelecimento de uma Organização Educacional e Cultural (ECO/CONF) que no dia 16 de novembro de 1945, já com o término da 2ª Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, conhecida como (UNESCO). Esta, por sua vez, consolidou-se em 1946 quando sua Constituição¹⁶ foi

¹⁶ Em seu preâmbulo, a Constituição da UNESCO proclama: "já que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devemos erguer os baluartes da paz". Para que se possa estabelecer uma paz duradoura, sincera e aceita por todos, o preâmbulo declara que os Estados signatários da Constituição decidiram: "assegurar a todos o pleno e igual acesso à Educação, à livre busca pela verdade objetiva e à livre troca de ideias e conhecimentos" (UNESCO, 2015a, p. 1).

ratificada por 20 países, a saber: Austrália, Brasil, Canadá, Arábia Saudita, China, Dinamarca, Checoslováquia, Egito, Estados Unidos, Grécia, França, México, Líbano, Índia, Nova Zelândia, Noruega, Reino Unido, República Dominicana, Turquia e África do Sul.

Esta por sua vez tem como missão “[...] contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural por intermédio da educação, das ciências, da cultura, da comunicação e da informação” (UNESCO, 2015a, p. 03). Também apresenta como objetivo garantir o respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais sem distinção de sexo, de idioma, de religião ou raça.

Com sede em Paris, a UNESCO é formada por países denominados de Estados-membros, os quais se reúnem a cada dois anos em uma Conferência-geral, que determinam as ações da UNESCO, estabelecendo um Programa de Orçamento, além de eleger os membros do Conselho Executivo¹⁷, nomeando a cada 4 anos seu Diretor Geral.

No documento “Programa da UNESCO no Brasil” (2013) a organização estabelece como prioridades globais a África e a Igualdade de gênero além de 5 objetivos, os quais consideram-se primordiais, a saber:

I - Garantir educação de qualidade para todos e aprendizagem ao longo da vida; II - Mobilizar conhecimento e política na área da ciência, a serviço do desenvolvimento sustentável; III - Enfrentar os novos desafios sociais e éticos; IV - Promover a diversidade cultural, o diálogo intercultural e a cultura da paz; V - Defender a liberdade de expressão e a liberdade de imprensa (UNESCO, 2013, p. 4)

O Documento também destaca que a base das estratégias da UNESCO têm sido as metas estabelecidas internacionalmente nos Objetivos de Desenvolvimento Internacionalmente Reconhecidos (ODIRS), incluindo também os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMS). Para tanto, a Organização faz

¹⁷ O Conselho Executivo é, de certa forma, o conselho de administração da UNESCO. Prepara o trabalho da Conferência Geral e cuida para que as decisões sejam corretamente executadas conforme fixado. [...]. A cada dois anos, a Conferência Geral encarrega o conselho executivo de tarefas específicas. Outras atribuições emanam de acordos estabelecidos entre a UNESCO e a Organização das Nações Unidas – ONU, de instituições especializadas e de outras organizações intergovernamentais. Seus cinquenta e oito membros são eleitos pela Conferência Geral. A seleção respeita a diversidade cultural e a origem geográfica dos representantes de cada país; há arbitragens complexas para garantir o equilíbrio de participação entre as diferentes regiões do mundo que deve refletir a universidade da Organização (UNESCO, 2015a, p. 03 – 04)

acompanhamentos técnicos, estabelece diretrizes e incentiva projetos voltados para a inovação, atuando de forma mais incisiva no campo educacional, a fim de alcançar a Educação para Todos (EPT). Atualmente a nomenclatura dos ODMS foi substituída por Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) a partir de 2015.

Visando a uma melhor compreensão das influências da UNESCO na política educacional mundial, apresentamos, na sequência, uma breve retrospectiva histórica dessa organização:

Quadro 1: Breve histórico da UNESCO

Linha do tempo:
<ul style="list-style-type: none"> • 1940 a 1960 <p>1942: Ocorreu a Conferência de Ministros Aliados da Educação (CAME) na Inglaterra da qual participaram os países e governos europeus que enfrentaram a Alemanha nazista e seus aliados, visando a pensar na reconstrução dos sistemas educativos e da sociedade como um todo no pós-guerra;</p> <p>16 de novembro de 1945: Foi realizada uma conferência das Nações Unidas em Londres, que contou com representantes de 37 países, a fim de se estabelecer uma Organização Educativa e Cultural (ECO-CONF) destinada a instituir e a manter uma cultura de paz, denominada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO);</p> <p>1946: Em 04 de novembro a Constituição da UNESCO entrou em vigor, após ser ratificada por 20 Estados-membros. Entre os dias 19 de novembro a 10 de dezembro foi realizada em Paris a Primeira Conferência Geral da UNESCO, da qual participaram 30 governos com direito a voto;</p> <p>1948: A UNESCO recomendou que os Estados-membros declarem o ensino primário gratuito como obrigatório para todas as pessoas;</p> <p>1952: A UNESCO convocou uma Conferência Intergovernamental, na qual estabeleceu Convenção Universal sobre os Direitos Autorais (<i>Copyright</i>). Esta, por sua vez, serviu para ampliar a proteção do direito intelectual a vários países que não integravam a Convenção de Berna, para a Proteção de Obras Literárias e Artísticas de 1886.</p> <p>1953: Foi lançada a Rede de Escolas Associadas à UNESCO, para coordenar e fomentar atividades experimentais que promovam o desenvolvimento de uma Educação voltada para a cooperação e compreensão internacionais;</p> <p>1956: A República da África do Sul se retirou da UNESCO, por não concordar com algumas publicações da Organização, interferiam nos “problemas raciais” enfrentados pelo país. Foi somente no ano de 1994, sob a presidência de Nelson Mandela, que o país retornou à UNESCO;</p> <p>1958: A sede permanente da UNESCO, em Paris, projetada por Marcel Breuer (Estados Unidos), Bernard Zehrfuss (França) e Pier-Luigi Nervi (Itália) foi inaugurada;</p> <p>1960: Iniciou-se a Campanha Internacional para deslocar o Grande templo de Abu Simbel no Egito, evitando que ficasse pelo Rio Nilo, no processo de construção da represa de Assuan. Esta campanha teve duração de 20 anos e deslocou o total de 22 complexos arquitetônicos e monumentos configurando-se como a primeira e mais importante de um grande número de campanhas que visavam à salvaguardar, entre outros, os monumentos de Fez (Marrocos), Moenjodaro (Paquistão), Borobudur (Indonésia), Katmandu (Nepal), e a Acrópole de Atenas (Grécia).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 1961- 1980

1968: A UNESCO realizou a 1ª Conferência Governamental, com o objetivo de promover a conciliação entre meio ambiente e desenvolvimento, o que atualmente conhecemos como “desenvolvimento sustentável”. Após esta Conferência foi criado, pela UNESCO, o Programa O Homem e a Biosfera (MAB);

1972: A UNESCO adotou a Convenção referente à Proteção do patrimônio Mundial, Cultural e Natural. Também foi publicado o Relatório Faure, considerado um marco importante para o pensamento educacional desta Organização, estabelecendo o postulado da educação permanente entre outros.

1974: Foi outorgado à UNESCO, pelo Papa Paulo VI, o Prêmio Internacional da Paz- João XXIII.

1975: Sob as recomendações da ONU e da UNESCO, criou-se a Universidade das Nações Unidas, localizada em Tóquio.

1976: Foi criada a Comissão do Patrimônio Mundial e os primeiros sítios ingressam na Lista de Patrimônio Mundial dois anos após.

1978: A UNESCO aprovou a Declaração sobre a Raça e o Preconceito Racial, considerando que, desde 1949 documentos publicados pelo diretor-geral instalaram gradativamente o descrédito e a refutação da fundamentação pseudocientífica do racismo.

1980: Foram publicados pela UNESCO os dois primeiros volumes da História Geral da África. A partir de então, obras similares foram publicadas na Ásia Central e no Caribe.

1984: Os Estados Unidos da América (EUA) se retiraram da UNESCO, entre outros motivos, por se desentenderem com a equipe gestora.

1985: Reino Unido e Singapura também se retiraram da UNESCO, gerando uma queda considerável no orçamento da Organização.

• 1990 a 2000

1990: Nesse ano foi realizada em Jomtien (Tailândia) A Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), lançando um movimento global visando a garantir a educação básica a toda a população.

1992: A UNESCO criou o Programa Memória do Mundo, com a finalidade de proteção dos tesouros insubstituíveis das bibliotecas, bem como os acervos de arquivos. Hoje, também, fazem parte desse programa os arquivos televisivos, sonoros e cinematográficos;

1996: Foi publicado o Relatório Jacques Delors que começou a ser elaborado em 1993 por uma comissão que analisou as mudanças no mundo contemporâneo que refletem no campo educacional. O referido documento apresentou os pilares para a educação do século XXI, colocando em linhas gerais, a educação como responsável pelo desenvolvimento de talentos e de potencialidades no indivíduo levando-o a adaptar-se às mudanças globais e às do mercado de trabalho;

1997: O Reino Unido retornou para a Organização;

1998: As nações Unidas acolheram a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, elaborada e aprovada em 1997 pela UNESCO;

1999: O Diretor Geral, Koichiro Matsuura, promoveu grandes reformas e inovações visando à reestruturação e à descentralização das atividades e profissionais da Organização;

2000: Foi realizado o Fórum Mundial sobre a Educação em Dacar (Senegal), no qual os governos se comprometem a promover, até o ano de 2015, a educação básica para toda a população.

• 2001 a 2015

2001: A Conferência Geral reconheceu a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural;

2003: Os Estados Unidos retornaram à Organização e a Conferência-geral estabeleceu a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial;

2005: Foi elaborado e publicado, pela UNESCO e sua Comissão Oceanográfica Intergovernamental, um sistema provisório de aviso antecipado da ocorrência de tsunamis no Oceano Índico;

2008: O obelisco de Axum, que possui 1.700 anos, retornou para o norte da Etiópia – seu lugar de origem – após ter sido levado para Roma em 1937 pelas tropas de Mussolini;
2009: A Conferência-geral elegeu a primeira mulher e, também, a primeira pessoa de um país do Leste europeu como diretora-geral da UNESCO: a búlgara Irina Bokova;
2015: Ocorreu a Conferência em Nova York, que reuniu os 193 estados-membros da Organização, resultando no documento Agenda 2030, que estabeleceu os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável do planeta. Neste ano também foi realizado o Fórum Mundial da Educação, na cidade de Incheon (Coreia do Sul), que contou com a participação de mais de 160 países, resultando no documento Declaração de Incheon, que estabelece metas para a educação mundial para os próximos 15 anos.

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa a partir de informações recolhidas do site da própria Unesco.

Conforme podemos observar nessa linha do tempo, as primeiras intervenções da UNESCO no campo educacional tiveram como marco o Relatório Faure, cuja elaboração foi coordenada por Edgar Faure, sendo publicado em 1972. Conforme destacado no quadro anterior, este documento foi considerado um marco para o pensamento educacional da UNESCO, sendo o ponto de partida para as orientações apresentadas em 1990 para a educação no século XXI, baseadas em 4 postulados:

1. 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;
2. A crença numa democracia concebida como direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro;
3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos;
4. 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 (UNESCO, 2005, p. 13-14)

O referido relatório estabelece como eixos principais os termos “educação permanente” e “cidade educativa” definindo a educação como um processo que está em constante construção, pois a partir das experiências sociais é que se aprende a conhecer o mundo. Também, partindo do pressuposto de que o homem é um ser inacabado, obrigado a aprender constantemente para evoluir, fixa o termo “educação para todos ao longo da vida (*lifelong education*)”

Considerando esses pressupostos o Relatório Faure estabeleceu os princípios que a política educacional mundial deve seguir para os próximos anos, conforme veremos no quadro abaixo:

Quadro 2: Princípios da política educacional mundial segundo o Relatório Faure:

1. Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender por toda a vida;
2. Prolongar a educação por todas as idades mediante a ampliação e diversificação da oferta, aproveitando todos os tipos de instituições existentes, educacionais ou não;
3. Permitir a cada um escolher seu caminho mais livremente optando por métodos convencionais ou pelas diversas formas da autodidaxia;
4. O sistema educativo deverá ser global e aberto para facilitar a mobilidade vertical e horizontal dos alunos;
5. A educação pré-escolar é essencial à política educativa e cultural;
6. O conceito de ensino geral deverá ser alargado de maneira a englobar efetivamente o domínio dos conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos de ordem geral;
7. No que diz respeito à preparação para o trabalho, a educação deve formar não apenas para um ofício, como também preparar os jovens para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção [...];
8. A responsabilidade pela formação técnica deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extraescolar;
9. Promover a diversificação das estruturas e dos conteúdos do ensino superior;
10. A alfabetização deverá ser apenas uma etapa da educação de adultos;
11. A nova ética da educação valoriza a autodidaxia, especialmente a assistida, de forma a fazer do indivíduo senhor e autor de sua educação;
12. Efeito acelerador das novas tecnologias educativas constitui a primeira condição para a realização da maior parte das inovações;
13. Tomar medidas nos planos legislativo, profissional, sindical e social a fim de reduzir ou abolir as distinções hierárquicas entre as várias categorias de professores [...];
14. Cabe ao ensino adaptar-se aos alunos e não o aluno sujeitar-se às regras pré-estabelecidas;
15. Os alunos, jovens e adultos, devem poder exercer responsabilidades como sujeitos não só da sua própria educação, mas de toda atividade educativa, no seu conjunto.

Fonte: Unesco. **Fundamentos da Nova Educação**, 2005, p. 16-17.

Analisando o referido documento, Turmina (2014) destaca que a educação é considerada o caminho para superação das

[...] disparidades regionais e desigualdades sociais, nas quais o “aprender a ser” emerge como demanda comum e urgente à proclamação de nova política educativa a fim de melhorar, reformar, adequar os sistemas de ensino para a inserção do sujeito no mundo do trabalho dos anos de 1970. Para tanto, novos modos de ser e agir se coadunam com as novas demandas do capital, em que o apelo discursivo constitui um exercício pedagógico [...] (TURMINA, 2014, p. 181).

Percebe-se, assim, que nessa “nova perspectiva global” a educação básica deve fornecer aos indivíduos os conhecimentos básicos para a inserção no mercado mundial, enfatizando o ensino profissionalizante. Também situa o educando como o centro do processo educativo, ao qual deve adaptar-se a ele e não o contrário. Pois, considera-se que o indivíduo aprende por meio das experiências adquiridas em diversos ambientes nos quais estiver inserido.

A partir das discussões acima apresentadas, percebe-se claramente nas intenções da UNESCO que, retira-se da escola a responsabilidade pela transmissão dos conhecimentos culturais produzidos historicamente pela humanidade, que visam à formação integral do homem e atribui-se à escola que ela corrija todas os problemas e as divergências sociais por meio de novos conteúdos disciplinares, preparando os indivíduos para uma cidadania participativa e ativa no mundo do trabalho. Somam-se, assim, o aprender a fazer e o aprender a viver juntos.

Nada obstante, a instituição escolar passou a ter que adaptar-se às exigências do mercado, a fim de promover um ensino que leve os indivíduos a desenvolverem as competências e as habilidades necessárias, para se “encaixarem” nos dinâmicos postos de trabalho, estabelecidos pelo mercado global, bem como viver pacificamente na sociedade, aceitando-a sem questioná-la.

Estes princípios são instituídos de maneira mais efetiva nos documentos promulgados a partir da década de 1990, momento em que a UNESCO passou a ser a idealizadora oficial das diretrizes educacionais, cujo foco são os países em desenvolvimento, conforme veremos de maneira um pouco mais aprofundada na segunda seção deste estudo.

Continuando com as discussões, apresentamos brevemente, na próxima subseção as influências dos encaminhamentos políticos e econômicos promovidos pelos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras.

2.2. POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS 1990

Num primeiro momento, faz-se necessário destacar que a forma de organização social reflete as relações socioeconômicas e políticas de cada período

histórico, tanto em nível mundial como em nível local. Logo, cada país sistematiza o seu ato educativo, ou seja, estabelece a formação que deseja oferecer à sua população por meio de um sistema educacional que “[...] nasce da tomada de consciência da problemática de uma situação dada, [...] que surge como forma de superação dos problemas que o engendraram” (SAVIANI, 2014, p. 4) contribuindo, desse modo, para a eficácia da educação.

No Brasil, é importante ressaltar que, foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a educação brasileira tomou novos rumos sendo reconhecida, conforme o Art. 205, como direito de todos e dever da família e do Estado, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania. Neste aspecto, a Constituição de 1988 configura-se como uma grande conquista dos brasileiros, pois passa a nortear os princípios e as diretrizes para as políticas educacionais subsequentes.

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 acrescentado pela EC nº 53, de 2006) (BRASIL, 2018b, p. 85).

A Constituição brasileira determina, portanto, como a Educação Nacional deve ser organizada e financiada pela União, pelos Estados e Municípios. Também estabelece, em seu Art. 214, a elaboração do Plano Nacional de Educação, com duração plurianual com o objetivo de articular o ensino as ações do Poder Público, voltado para 5 pontos específicos, a saber: universalização da escola; erradicação do analfabetismo; formação voltada para o trabalho; melhoria da qualidade do ensino; bem como a promoção científica, tecnológica e humanística do Brasil.

Mesmo a Constituição de 1988 já apontando a educação como base para os indivíduos adquirem as potencialidades para a empregabilidade, foi a partir da década de 1990 que os ideais neoliberais foram implementados de forma mais efetiva no Brasil, com o governo Collor, que começou o processo de ajuste da economia brasileira às injunções do mercado mundial.

Neste ponto cabe destacar que a implementação do neoliberalismo na América Latina foi fruto da tentativa de controle da crise econômica da década de 1980 a qual está relacionada “[...] com a dívida externa dos países latino-americanos, os quais tentaram controlar a inflação, porém, falharam nas suas políticas e nos seus compromissos de pagamento aos credores externos” (MARTINEZ; OLIVEIRA, 2016, p. 73).

Nestes termos, segundo os autores, as decisões tomadas no “Consenso de Washington” representaram a defesa de um conjunto de medidas técnicas favoráveis à economia de mercado com o objetivo de “tentar” promover a recuperação econômicas dos países da América Latina. Isto refletiu significativamente na redução do papel do Estado no campo social bem como reformulação das políticas educacionais, pois esperava-se que “[...] os países possuíssem uma mão de obra barata e assim pudessem encontrar uma forma de inserção internacional na nova era da globalização que emergia nos anos de 1990” (MARTINEZ; OLIVEIRA, 2016,p. 75).

Diante disso, a partir da década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, sendo o nosso país signatário, comprometeu-se a oferecer um modelo de educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem a toda a população, atendendo às “novas” exigências globais. O Ministério da Educação passou a desenvolver políticas voltadas às diretrizes mundiais propostas pela UNESCO.

Destarte, os primeiros documentos oficiais elaborados nesta perspectiva foram publicados ainda em 1990 denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), porém sem caráter obrigatório. Organizados pelo MEC tinham como objetivo nortear os conteúdos e práticas docentes em sala de aula.

Oficialmente, sua elaboração foi justificada pela necessidade de cumprir o disposto no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, destacando que neste momento a obrigatoriedade restringiu ao ensino fundamental. O referido artigo foi ratificado pela Lei nº

9.394/1996 (LDBEN), ampliando a obrigatoriedade educacional para o ensino médio. Dessa forma, em um primeiro momento foram fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, e posteriormente para o ensino médio de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRANCO; IWASSE; BRANCO, 2017, p.9271).

Diante o exposto é possível perceber que a intenção em estabelecer inicialmente um currículo para o Ensino Fundamental, vai ao encontro das orientações das Organizações Internacionais com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo, formando minimamente os indivíduos, em especial, os da classe menos favorecida, para que consigam um lugar no mercado de trabalho contribuindo para o crescimento econômico país.

Todavia vale lembrar que, ao atender aos critérios propostos pelas Organizações Internacionais, o país enfrenta problemas, deixando de considerar as suas especificidades nacionais, propondo uma educação que não condiz com as necessidades reais do país e nem contribui para a formação e a emancipação humana. Dale (2004, p. 440) explica a complexa relação entre as necessidades locais e as intenções internacionais para a educação que, na tentativa de reproduzir o capital mundial, numa perspectiva de Agenda Global, promovem esse conflito. Em sua visão, “A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação”.

Branco; Iwasse e Branco (2017) alertam, porém, que o processo de elaboração dos PCNs foi muito criticado haja vista a falta de diálogos e debates com os profissionais da educação, as instituições de ensino e seus representantes além do curto prazo dado pelo MEC para análise e construção dos relatórios de implementação. Isto revela a clara intenção do Brasil em “cumprir” as exigências dos organismos internacionais com a falsa ilusão de que, desta forma, será possível o crescimento econômico do país, mesmo dentro um modelo econômico excludente.

Neste sentido, foi no ano de 1995 que o neoliberalismo se inseriu de fato no Brasil quando o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) apresentou o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” justificando tal atitude devido às mudanças econômicas e sociais no cenário mundial, já citadas evidenciando que a máquina do Estado estava sobrecarregada por gastar com servidores, principalmente os inativos.

Assim, buscava-se mudar os rumos da administração pública focando no atendimento às demandas sociais básicas.

A análise do [...] Plano de Reforma evidencia que esse processo significou a redução da atuação estatal nas políticas públicas sociais, a redefinição dos limites entre o público e o privado e significativas mudanças na relação entre Estado e Sociedade Civil. Fundamentou-se na premissa de que o Estado, na forma que estava constituído, era um entrave ao processo de fortalecimento da economia do mercado, pela administração pública pautada na burocracia, rigidez dos procedimentos e ineficiência (NOMA, 2009, p. 06).

Esta ideia de Estado mínimo também foi transposta para o âmbito educacional, promovendo a descentralização e gerando a participação da comunidade, assim como fora proposto nos documentos dos organismos internacionais. Isto também refletiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394/96) a qual, a partir de 1996, passou a organizar todo o sistema nacional de ensino (BRASIL, 1996).

Reforçando os princípios da educação, que foram estabelecidos pela Constituição de 1988, a LDB de 1996 compreende a educação enquanto processo de formação do homem organizando-a em dois níveis, sendo: a Educação Básica que engloba a Educação Infantil (de 0 a 5 anos); Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano); Ensino Médio (do 1º ao 3º ano) e; o Ensino Superior. Estabelece ainda 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.

A LDB 9394/96 também prevê que a área educacional deve ser financiada e organizada por meio da cooperação entre os níveis federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Isso significa que as localidades nacionais devem articular-se para o mesmo objetivo, qual seja, a organização de seu sistema de ensino, cabendo ao Ministério da Educação a função estabelecer as normas para que isso ocorra.

Porém, Noma (2009) destaca que mesmo com esta descentralização dos sistemas de ensino fornecendo autonomia na gestão escolar, o Estado centraliza sua função regulamentadora e avaliadora das escolas, centralizando decisões relevantes. Isso se evidencia pelo fato de os documentos escolares, tais como:

Projeto Político Pedagógico (PPP); Proposta Curricular (PC); Planos de Trabalho Docentes (PTDs), dentre outros, estarem alinhados às leis nacionais, abarcando pouquíssimas mudanças que dizem respeito às diferenças regionais do país.

Neste contexto, considerando os novos rumos propostos para a educação mundial a partir dos anos finais da década de 1990, o Governo brasileiro organizou diversos congressos e seminários contando com a participação de profissionais da educação, assim como da sociedade civil, a fim de organizar um plano para a educação nacional. Disto resultou um documento elaborado em 1998, que só foi implantado no ano de 2001, com validade até 2011, o qual foi substituído, posteriormente, em 2014 por um plano novo, com validade para até o ano de 2024.

Diante do exposto, serão discutidos de forma breve, nas próximas subseções, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014 bem como a BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, promulgados no início deste novo século, visando à compreensão da organização da educação brasileira em seus principais documentos orientadores que, por sua vez, refletem as orientações dos organismos internacionais já anunciados no início desta pesquisa.

2.2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Seguindo o que fora estabelecido na LDB de 1996 são promulgadas posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para: a Educação Infantil (CEB nº 22/98), o Ensino Fundamental (CEB nº 48/98) e o Ensino Médio (CEB nº 15/98), que definiram, portanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no Brasil as quais “[...] 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).

Estas, por sua vez, foram debatidas inicialmente em 2006 no “Seminário Nacional de Currículo em Debate” organizado pelo MEC em Brasília que levou à criação, a partir de 2007, dos Colóquios Nacionais para discutir alterações nos

documentos. Já no ano de 2009 foi formada uma nova comissão com a responsabilidade de construir as Diretrizes Curriculares atuais.

Destarte, a responsabilidade pela formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, disposta na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, é do Ministério da Educação, enquanto órgão federal promotor das políticas educacionais do Brasil, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE). A nova versão do documento, aprovada em 2010, foi necessária devido, entre outras coisas, à mudança do Ensino Fundamental, que passou a ser de nove anos, bem como o ensino obrigatório até os dezessete anos de idade. Nessa perspectiva, de acordo com o Art. 1º do documento, tais diretrizes se baseiam:

[...] 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).

É importante destacar que a educação, dentro do contexto social, faz parte de uma sociedade, que por sua vez, está imbricada com as relações políticas e socioeconômicas, que interferem diretamente na função exercida pela educação, para a formação do cidadão. Logo, faz-se necessário abordar os objetivos incutidos na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No prefácio do referido documento, o Presidente do Conselho Nacional de Educação destaca que, a expectativa com a publicação das diretrizes é instigar os sistemas educacionais e as instituições escolares a elaborarem seus projetos pedagógicos e suas políticas de gestão escolar. Esse trabalho visa à garantia do acesso e permanência 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).

Com base nestes pressupostos é que o documento apresenta três objetivos que são prioritários para estas Diretrizes da Educação Básica, a saber:

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. (BRASIL, 2013, p. 8)

São estas Diretrizes que estabelecem, também, uma base nacional comum com o intuito de organizar, orientar, articular e avaliar as propostas pedagógicas das redes de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação, a fim de garantir a formação básica. As Diretrizes consideram que o “[...] desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação” (BRASIL, 2013, p. 16).

Ao longo da história da educação brasileira o acesso e a permanência do aluno na escola são um dos maiores dilemas enfrentados pelo país, o que pode ser observado pela análise de alguns dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica realizado anualmente nas instituições de ensino públicas e privadas. Assim, segundo os dados do Censo de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas distribuídas nas 180,6 mil escolas de educação básica, porém comparando com os dados de 2018, nota-se cerca de 582 mil matrículas a menos, ou seja, uma redução de 1,2% nas matrículas (BRASIL, 2020).

No caso do Ensino Fundamental foram registradas 26,9 milhões de matrículas, valor que representa uma queda de 3,6% no número registrado para 2015. Essas questões estão ligadas aos fatores extraescolares que refletem diretamente na vida escolar do aluno, nos quais estão intimamente ligados, principalmente, as dificuldades econômicas, considerando a crise financeira que o país vem enfrentando que contribui fortemente para a evasão escolar. Em contrapartida as Diretrizes vêm garantir a Educação Básica enquanto direito universal indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2013).

Analisando também o Parecer CNE/ CEB Nº 7/2010, que define como as diretrizes serão organizadas, nota-se a repetição constante de termos como: “liberdade”, “pluralidade”, “cooperação”, “fraternidade”, “justiça”, entre outros, considerando que 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” (BRASIL, 2013, p. 16).

O referido Parecer, assim como os documentos da UNESCO, também enfatiza os processos cognitivos, a valorização da subjetividade e as relações sociais, afirmando que a escola precisa se reinventar considerando as novas exigências globais, por integrar um contexto sociocultural que está em movimento constante.

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. (BRASIL, 2013, p. 16).

Retomando a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ao se fazer uma leitura atenta do documento, nota-se a menção constante à palavra “cuidar” enquanto principal função da educação que proporciona a vivência e a convivência no mundo, conforme podemos observar no excerto abaixo:

[...] 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).

Esta visão está incutida não somente nos documentos oficiais que organizam a educação brasileira, mas, também, na sociedade como um todo; pois, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2019, o número de matrículas na Educação Infantil, que atinge a faixa etária de 0 a 5 anos, cresceu 12,6% do ano de 2015 a 2019, atingindo o número de 8,9 milhões em 2019. Este crescimento também se deu devido ao aumento de 706 mil matrículas em Centros de Educação Infantil,

neste mesmo ano. Aliado a isto, temos uma queda no número de matrículas nos Anos Iniciais (- 3,5%) e Finais (- 3,7%) do Ensino Fundamental. Essa situação reflete nos dados do Ensino Médio cujo cenário é catastrófico: o número total de reduziu 7,6%, nos último 5 anos (BRASIL, 2019).

Mas, considerando a educação sistematizada enquanto processo de aquisição do saber acumulado ao longo da história, devemos almejar uma formação plena e igualitária para todos. Uma formação numa escola unitária que, orientada pelo princípio “[...] 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 (SAVIANI, 2003, p.13). Assim, se a escola exercer apenas o papel de “cuidar”, fica restrita ao assistencialismo, e perde sua verdadeira função, que é proporcionar uma formação integral com vistas à transformação qualitativa da realidade.

Um outro conceito apresentado no documento, foi o termo “qualidade na escola”, tratado de maneira ampla e relacionado à qualidade de vida na sociedade. Ou seja, coloca sob a escola a responsabilidade de resolver os problemas sociais visando tirar o foco do real problema, que é a desigualdade nas relações econômicas que ocasionam as desigualdades sociais, em uma sociedade marcada pela divisão de classes, onde os mais ricos se sobrepõem aos mais pobres.

Não obstante, esta perspectiva impõe “novos desafios sociais” à escola e, conseqüentemente, à educação no 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 (BRASIL, 2013, p. 20).

Nota-se, portanto, que a permanência do aluno na escola, assim como a redução dos altos índices de repetência escolar, são fatores que proporcionam a essa “qualidade social”, segundo o documento. Porém, assim como proposto nos documentos do Banco Mundial, analisam-se somente os dados quantitativos, ou seja, o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais e internacionais de

aprendizagem, desconsiderando os fatores sociais que interferem no processo educativo e não conseguem ser resolvidos pela escola.

Desse modo, os dois termos destacados pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais”, direcionam à educação o papel de assistencialista, ou seja, ela deve cuidar de forma qualitativa do aluno buscando sua inserção pacífica na sociedade, considerando que esta é dinâmica. Destarte, mesmo com a reformulação, questiona-se frequentemente sobre qual será a contribuição destas diretrizes para a educação brasileira.

2.2.2. Os Planos Nacionais de Educação

O 1º Plano Nacional de Educação (PNE), foi instituído em 9 de janeiro de 2001, com a promulgação da Lei nº 10.172, pelo então, Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Até a aprovação da Lei, o projeto tramitou por dois anos no Congresso Nacional e seu período de vigência foi do ano de 2001 a 2010. Em linhas gerais o referido Plano estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam construir, com base nessa lei, seus planos decenais correspondentes. Também evidencia que os entes federados, juntamente com a sociedade civil, avaliarão periodicamente a implementação deste PNE, cabendo ao Poder Legislativo, por meio das Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, acompanhar a execução do referido plano.

Estabelece ainda que, no quarto ano de vigência do PNE será realizada uma avaliação, a qual poderá subsidiar possíveis medidas legais a serem tomadas pelo Congresso Nacional, para corrigir eventuais distorções ou deficiências:

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) (BRASIL, 2001).

Com base nos princípios da educação brasileira, estabelecidos pela Constituição de 1988, este PNE apresenta os seguintes 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).

Para reforçar a necessidade de se estabelecer um Plano Nacional para a educação brasileira, o documento apresenta em sua introdução um breve histórico da estrutura educacional do país, afirmando que esta ocorre de maneiras diferentes em todo o território nacional. O Plano justifica a tentativa de amenizar essa heterogeneidade, estabelecendo objetivos comuns para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, em sua estrutura, apresenta um diagnóstico de todos os níveis de ensino e as respectivas diretrizes e metas, que totalizam 295, vinculadas a objetivos específicos a serem alcançados.

Considerando a situação econômica do Brasil, que levou à dependência financeira do país ao Banco Mundial, fez-se necessário adequar as políticas educacionais às diretrizes estabelecidas por esse organismo financeiro internacional. Logo, a versão final do PNE sofreu alterações, se comparada com a proposta inicial apresentada em 1998, que contou com a participação de profissionais da educação nacional e também de membros da sociedade civil.

Segundo Valente e Romano (2002, p. 96), as mudanças foram gritantes, visto que ambas as propostas de PNE representavam dois projetos de país conflitantes e muito diferentes.

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).

Desta forma é possível perceber que a proposta inicial tinha como objetivo o fortalecimento da escola pública democrática e a universalização do ensino, o que significava um aumento no 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” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

De outro lado, a proposta final aprovada centralizava a política educacional neoliberal que prega o abandono progressivo do Estado na função de manutenção do ensino, que é transferida à sociedade de todas as formas possíveis, sob a bandeira da gestão democrática. Um exemplo claro são as “promoções” e “festas” que as escolas geralmente organizam para a arrecadação de recursos extras visando, entre outras coisas, à melhoria da infraestrutura da instituição, considerando-se que a verba de custeio destinada é suficiente apenas para subsidiar as atividades básicas.

O Estado ao não fornecer os recursos suficientes para a manutenção da escola, “obriga” os gestores das instituições escolares a acharem alternativas, junto com a Comunidade Escolar e a sociedade, para complementar os recursos financeiros. Em pleno século XXI, isso ainda é muito frequente, tanto no Estado do Paraná, como no Brasil.

Retornando para a discussão do 1º Plano de Educação, essas divergências refletiram na implementação deste Plano, que além de estabelecer inúmeras metas, não era muito claro quanto às estratégias necessárias para o alcance destas. Além disso, faltou determinar na lei a destinação dos recursos financeiros, prejudicando, portanto, a concretização deste PNE.

Como consequência, considerando o término da vigência do 1º Plano, assim como a falha na organização de um Sistema Nacional de Educação, foi formada uma nova comissão nos anos de 2009 e 2010, que ficou responsável por mobilizar o setor educacional para a elaboração de um novo PNE.

Em 2010, no segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação promoveu a I Conferência Nacional da Educação que, de acordo com Saviani (2014), contou com uma grande mobilização de pessoas totalizando 4 mil participantes. 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, 2014, p. 102).

Esta Conferência foi de grande importância para o debate nacional sobre a educação, tendo como principal objetivo avaliar o plano anterior estabelecendo as estratégias para o próximo decênio. Dessa forma, o novo Plano deveria ter sido aprovado em 2011, porém, considerando a inconsistência do plano anterior, foi necessário realizar algumas alterações na legislação a fim de redefinir sobre a liberação de verbas para custear o ensino público, visando à efetivação das metas propostas pelo PNE.

Para tanto, em 2009 foi acrescido um inciso na Constituição Federal de 1988 com a seguinte redação: “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).

Destarte, o segundo Plano Nacional De Educação (PNE), expresso pela Lei nº 13.005, foi sancionado em 25 de junho de 2014, pela então Presidente da República Dilma Rousseff, cujas ações apresentadas visavam:

[...] 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, 2015, p. 9).

Segundo o documento, essas ações só se concretizariam por meio de um planejamento sistemático das prioridades e procedimentos necessários “[...] 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, 2015, p.10).

Também é importante destacar, conforme evidenciado por Dourado (2017), que o PNE uma tramitação complexa considerando que a proposta foi encaminhada pelo Poder Executivo Federal ao Congresso Nacional no final do ano de 2010 sendo objeto de emendas com efetiva participação da sociedade civil. Não obstante, sua aprovação e publicação ocorreu quase quatro anos de tramitação. Ou seja, percebe-se que o documento foi discutido, elaborado e aprovado no momento de maior

diálogo do Governo e do Ministério da Educação com os profissionais da educação, suas entidades representativas e a sociedade como um todo.

Porém, esse movimento de efetivo debate na elaboração de documentos oficiais para a Educação brasileira deixou de acontecer devido às mudanças de Governo a partir do ano de 2013. Inclusive o próprio movimento de construção da BNCC proporcionou um debate “engessado” que delegava como e em que pontos do documento realmente poderiam ocorrer sugestões de mudanças conforme veremos mais adiante.

Retornado à análise, o Novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) define vinte metas, conforme apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3: Metas do PNE 2014-2024

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.
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.
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.
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, coma garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos e conveniados.
5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.
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.
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

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).

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.

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

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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 á consulta pública à

comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

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, 2015).

Analisando as informações contidas no quadro, podemos inferir que as quatro primeiras metas do Plano objetivam atender à principal diretriz, estabelecida na década de 1990 pelos organismos internacionais, para a educação, qual seja: a universalização do ensino, ou seja garantir o acesso e a permanência de todos os educandos no processo escolar, desde a educação infantil, ensino fundamental e até o Ensino Médio. Nessa perspectiva, o Plano propõe a ampliação do número de vagas, e o atendimento especializado àquelas pessoas com necessidades educacionais especiais.

Da meta número cinco em diante, o eixo principal é a melhoria na qualidade do ensino, por meio da alfabetização, que deve ser efetivada até a terceira série, conforme a estratégia apresentada abaixo:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2015).

Prosseguindo, a meta seis trata da oferta da educação em tempo integral. Já a meta sete tem como objetivo a melhoria da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, sendo discriminada em trinta e seis estratégias, que visam melhorar os índices obtidos no IDEB¹⁸. Para tanto, entre estas estratégias o Plano coloca a necessidade de implantação de uma Base Nacional Comum:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional

¹⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (INEP, 2020b). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 13 jun. 2020.

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, 2015).

As metas oito, nove e dez tratam da oferta da Educação de Jovens e Adultos, enquanto a meta onze faz referência à necessidade de ampliar em cinquenta por cento as vagas no ensino profissional.

As metas doze, treze e quatorze abordam aspectos quantitativos e qualitativos acerca do ensino superior. Nas metas quinze, dezesseis e dezessete a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é abordada bem como a valorização da carreira docente das redes públicas da Educação Básica. A meta dezenove se refere à efetivação da gestão democrática nas instituições escolares. Por fim, a meta vinte trata sobre a ampliação dos investimentos financeiros na educação, que até o final do decênio deve ser equivalente ao Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Também, é importante destacar que, de acordo com o projeto de lei, seriam realizadas até o fim da década, pelo menos duas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), e seria criado o Fórum Nacional de Educação, que acompanharia a execução da proposta. Por essa razão, no ano de 2008 foi realizada a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) e em 2012 e 2014 as conferências nacionais de educação, as quais foram organizadas nos níveis municipais, regionais, distrital e estaduais trazendo grandes contribuições para o campo educacional.

Todavia, vale lembrar que desde 2013 o Brasil vem passando por mudanças no campo político, que influenciaram os diversos setores do país. Assim, surgiram denúncias de cunho financeiro contra o Partido dos Trabalhadores (PT), o qual estava ocupando a presidência da República, seguidas de várias manifestações populares, organizadas pela classe média juntamente com a mídia a fim de mostrar “[...] um profundo incômodo com as políticas de inclusão social dos governos petistas” (SOUZA, 2016, p. 102).

Apesar disso, nas eleições de 2014 a presidente Dilma Rousseff conseguiu, por uma margem pequena, permanecer no poder, mas, por pouco tempo, haja vista que no ano de 2015 ela acabou sofrendo *impeachment* com base na alegação de “pedaladas fiscais”, sendo substituída pelo seu Vice-Presidente Michel Temer.

Nesse contexto, segundo Dourado (2016), surgiram mudanças nos setores econômico e fiscal aliadas à vários conflitos políticos que influenciaram diretamente nas metas e nas estratégias estabelecidas pelo Plano. Por consequência, é possível notar pouquíssimos avanços significativos no campo educacional, considerando tudo que fora proposto no novo PNE.

No final de 2018, com a realização de novas eleições presidenciais, os conflitos no campo político se acirraram quando o então candidato à Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, representante da extrema-direita utilizando um discurso “conservador”, armamentista, “contrário à corrupção” e sob o *slogan* “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, conseguiu se eleger. Porém, a população, que já estava dividida na eleição anterior, dividiu-se ainda mais, o que culminou com uma nova onda de manifestações favoráveis e contrárias ao então candidato.

Logo no primeiro ano de mandato, o Governo demonstrou sua inconsistência com nomeações e exonerações frequentes, as quais impedem a organização dos setores, assim como discursos controversos e vários ataques às instituições, em especial às Universidades e aos Agentes Públicos. Neste contexto, a educação vem sendo prejudicada constantemente, devido à postura adotada pelo primeiro Ministro da Educação nomeado em 2020, Abraham Weintraub, que, segundo Gomes e Garcia (2020), permaneceu quatorze meses no cargo, envolvendo-se em polêmicas que originaram abertura de inquéritos para investigar crimes de racismo e ameaças aos Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), além dos ataques à Universidades Públicas, denominadas por ele, como locais de “balbúrdias”.

Após idas e vindas de nomeações para o Ministério da Educação, no dia 16 de julho de 2020 o pastor e professor Milton Ribeiro tomou posse como o quarto Ministro do Governo Bolsonaro, permanecendo até hoje. Aliado a essas questões, o Brasil e o Mundo vem enfrentado desde o início do ano de 2020, uma emergência na saúde pública, devido à pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), a qual obrigou vários setores da sociedade, inclusive os estabelecimentos de ensino, a tomarem medidas de distanciamento e isolamento social, e a consequente, suspensão das atividades escolares na forma presencial.

Essa situação deu novos rumos ao debate sobre o acesso e a permanência na escola, considerando que milhões de educandos não possuem equipamentos tecnológicos e nem redes de *internet*, suficientes para estudarem de forma remota.

Isso certamente ocasionará profundas sequelas na educação brasileira nos próximos anos, em todos os níveis educacionais.

Desse modo, mais do que nunca, para que a educação no Brasil avance, torna-se necessário pensá-la como uma política de Estado e não de Governo, com objetivos claros quanto à formação humana almejada para esta nação e não como projetos temporários que mudam junto com os Governos. O MEC precisa de um projeto educacional consistente que resista à mudança dos governantes políticos.

Enfim, estamos no ano de 2021, no sétimo ano que o segundo plano foi aprovado, e mais do que nunca é essencial reavaliar, e traçar novas estratégias para a educação, que está intimamente ligada às relações políticas, econômicas e sociais de cada período histórico.

2.3. IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA BASE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO E SEUS PRINCÍPIOS

A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que em seu inciso IV do artigo 9º, coloca como competência da 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).

Também o Art. 26 da LDB estabelece que:

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).

A importância dessa Base Nacional Comum é tratada ainda no Plano Nacional de Educação que, ao estabelecer as metas para a educação no próximo

decênio, inclui a melhoria da Educação Básica com a “[...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 31).

Porém, mesmo estando prevista na legislação brasileira, a elaboração da BNCC ocasionou grandes discussões no âmbito acadêmico, no que diz respeito a sua organização, assim como pelos conteúdos nela propostos. Pois, essa centralização do currículo compromete os encaminhamentos democráticos e pedagógicos das instituições escolares, limitando a autonomia docente na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, entre os meses de outubro de 2015 a março de 2016, a primeira versão do texto, propriamente dito, da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi divulgado para as escolas, para os profissionais da educação e para organizações da sociedade civil, a fim de que debatessem sobre a proposta. Após esse momento de consultas, a Universidade de Brasília e a Pontifícia Universidade Católica (PUC), no Rio de Janeiro, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), sistematizaram as milhares de contribuições colhidas e apresentam em maio de 2016 a segunda versão do texto.

Posteriormente, entre os meses de junho a agosto de 2016, foram organizados seminários voltados para professores universitários, que desenvolvem pesquisas e atuam nas diversas áreas do conhecimento que envolvem a Educação Básica. Na sequência, foram organizados outros seminários, que aconteceram entre os dias 23 de junho a 10 de agosto de 2016, que tiveram como público alvo professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas dos conhecimentos que abrangem a Educação Básica. Após todo esse processo, o documento foi então examinado pelo Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio, nomeado pela Portaria nº 790/2016 - MEC (BRASIL, 2016).

A homologação da versão final da BNCC ocorreu em 2017 e, logo na apresentação do documento, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva afirmou que a Base, por si só, não alterará as desigualdades presentes na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para iniciar as mudanças, considerando

que influenciará não somente os currículos, mas, também, a formação inicial e continuada dos profissionais da área.

Nestes termos a BNCC é definida como:

[...] 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 (BRASIL, 2017, p. 7).

Sob o *slogan* de estabelecer os conteúdos mínimos para a educação em todo o território nacional, a BNCC orienta-se “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2017, p. 7), a fim de superar a fragmentação das políticas educacionais garantindo uma educação de qualidade a todos.

Neste contexto, dois termos são destacados no documento como prioridades, a saber: “**equidade e igualdade**”, pois justifica-se que por meio deles será possível organizar propostas pedagógicas que considerem as necessidades e os interesses dos educandos. Para uma melhor clareza quanto ao objetivo que se deseja alcançar, para utilização destes termos no documento, torna-se necessário compreender a perspectiva teórica abordada.

Assim, segundo Bottomore (2001), na perspectiva Marxista existem dois tipos de igualdade, que correspondem a 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. 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).

Neste sentido, comparando esta definição com a abordagem realizada na BNCC, percebe-se que ela não considera as condições materiais e econômicas que determinam os resultados das capacidades dos indivíduos. Vale dizer que o documento não leva em consideração os determinantes sociais de cada sujeito, como afirma Bottomore (2001), pois o princípio de distribuição social não equivale a um “tratamento justo”.

Isso significa dizer que, a igualdade na BNCC é aplicada a todas as pessoas de forma abstrata. Consideramos que cada indivíduo recebe um “tratamento materialmente desigual”, haja vista que as oportunidades de acesso ao sistema escolar são fornecidas, mas, em contrapartida, as condições para a sua efetivação variam bastante, em especial a situação socioeconômica de cada pessoa.

Diante do exposto, retomando aquilo que registra Bottomore (2001), a igualdade somente acontecerá em uma sociedade quando ela se reestruturar economicamente, de modo que o interesse individual de acumulação de capital desapareça prevalecendo o interesse coletivo e o bem comum.

No que diz respeito à “**equidade**” a BNCC coloca que o termo pressupõe reconhecer que as necessidades dos educandos são diferentes, o que exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas visando a reverter a situação de marginalização de grupos minoritários, como por exemplo, os povos, indígenas, quilombolas e as pessoas com deficiência.

Analisando o documento Cury, Reis e Zanardi (2018) evidenciam que a BNCC representa um sonho iluminista, principalmente no que se refere à de universalização do acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação, alcançada por meio da distribuição isonômica e igualitária destes conhecimentos.

Porém, segundo os autores, a burguesia apropriou-se deste “sonho” para legitimar seus interesses estabelecendo crenças e padrões adequados para a reprodução de uma sociedade extremamente desigual.

Ocorre que, mesmo com a desigualdade como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 53).

Considerando esta breve reflexão sobre o sentido dos termos “**Igualdade**” e “**Equidade**”, devemos entender que as mudanças no currículo propostas pela BNCC serão voltadas para temáticas contemporâneas baseadas no novo cenário mundial o qual requer do indivíduo “[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p. 14).

Tudo isso visando proporcionar uma educação voltada para o mercado e para a reprodução das relações sociais da sociedade capitalista, formando cidadãos pacíficos e funcionários eficientes. Contudo, compartilhando da ideia de Duarte (2008) de que a educação escolar deve se basear no trabalho educativo este precisa, por sua vez, “[...] diferenciar-se de formas espontâneas de educação [...], também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo” (DUARTE, 2008, p. 37).

Assim, segundo o documento o ensino proporcionado durante a Educação Básica deve ser voltado para aprendizagens essenciais que asseguram o desenvolvimento de competências gerais, nas quais devem ser inter-relacionadas e refletidas no planejamento pedagógico das três etapas da Educação Básica.

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

Neste ponto, torna-se necessário apresentar algumas discussões quanto ao termo competência, definido por Perrenoud (2000) como a capacidade de mobilização de diversos recursos cognitivos visando a que o indivíduo enfrente uma determinada situação.

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 (PERRENOUD, 2000, p. 3).

Ou seja, percebe-se uma ação limitada, no caso o educando conseguirá atuar superficialmente nas questões sociais e locais perdendo a visão do todo. Logo, de acordo com a BNCC “ser competente” implica na capacidade de utilizar o conhecimento construído (valores, atitudes, conceitos e procedimentos) na resolução de problemas do dia a dia. Isso exige a atualização constante dos conhecimentos, além de desenvolver a capacidade para gerir as informações recebidas, considerando as constantes mudanças da sociedade.

Nesse aspecto, o documento atribui ao professor a responsabilidade pedagógica de desenvolver as competências nos educandos a fim de que alcancem o “sucesso” na sociedade, sendo que para tanto é necessário que a União revise “[...] a formação inicial e continuada dos professores para alinhá-los à BNCC” (BRASIL, 2017, p. 21).

Neste contexto Kuenzer (2016) destaca que as determinações para a formação docente se baseiam nos processos de aprendizagem flexível, ou seja, visam formar profissionais flexíveis, que se adaptam às mudanças científicas e tecnológicas da contemporaneidade. Uma formação que, por sua vez, exige uma qualificação voltada para as experiências práticas e tem como centro o “conhecimento tácito” (senso-comum), a autonomia e a criatividade.

Isto significa que os docentes devem trabalhar como funcionários proativos (criativos, inovadores, que desenvolvam metodologias diferenciadas e saibam utilizar as novas tecnologias) para formar trabalhadores proativos, que atendem às novas exigências do mercado de trabalho, contribuindo, assim, para a manutenção do sistema econômico vigente (capitalismo).

Neste sentido, apresentamos, a seguir, as competências gerais que os educandos devem desenvolver ao longo da Educação Básica aprovadas no documento:

Quadro 4: Competências Gerais da Educação Básica propostas pela BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

- 3.** Valorizar e fruir, as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6.** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias no mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideais, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável [...], com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas.
- 9.** Exercitar a empatia, o diálogo a resolução de conflitos e a cooperação fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, com a qual deve se comprometer.
- 10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 9-10.

Essas competências representam, na visão dos organismos internacionais, o que os educandos precisam “saber” para “desenvolver” ao longo da vida em sociedade: ser autônomo, viver bem coletivamente, respeitar a diversidade humana e o meio ambiente, criar tecnologias novas e resolver problemas cotidianos.

Uma outra expressão enfatizada pela BNCC é a “Educação Integral” que visa ao pleno desenvolvimento das singularidades e diversidades do indivíduo, pois

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades

e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017, p. 14).

Dentro do contexto de uma sociedade de classes, baseada no sistema capitalista, a qual vivemos, o sistema escolar acaba por refletir e reproduzir as relações sociais desiguais, ao apresentar uma dualidade no processo de ensino. Assim, temos uma proposta de educação para as classes menos favorecidas e outra para as classes dominantes que possuem maior poder aquisitivo. “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 nessa reprodução (DUARTE, 2008, p. 02).

Destarte, nas últimas décadas, vem sendo disseminada a ideia de que a escola pública deve preparar o indivíduo para a vida e para o mercado de trabalho, potencializando seu conhecimento e suas habilidades. Essa ideia desvaloriza o verdadeiro papel da instituição escolar, que é a transmissão do conhecimento acumulado historicamente, para que o educando compreenda e transforme positivamente a sua realidade social.

Também é importante destacar que, neste contexto da “educação contemporânea” a educação e o ambiente escolar estão envoltos para as questões subjetivas, tais como “[...] a valorização de que o indivíduo deve aprender por si só; que o processo de aprender é mais relevante que o conhecimento produzido historicamente, e o caráter de adaptação é mais importante do que a sua formação” (DUARTE, 2008, p. 09). Isto é definido pelo autor como um “relativismo pedagógico”, que reflete na fragmentação do currículo escolar, podendo levar ao seu desaparecimento como consequência extrema.

Assim, Duarte (2008) faz reflexões importantes sobre a escolha dos conteúdos a serem ensinados

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? [...] (DUARTE, 2010, p. 36).

Portanto, refletindo sobre o caráter ideológico dos documentos oficiais que norteiam a política educacional no Brasil, e também as instituições escolares, acreditamos que a educação deve caminhar no sentido contrário ao da seletividade

do conhecimento para determinadas classes sociais, tendo como finalidade única e imprescindível a formação humana de caráter crítico.

2.3.1. A BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Com base nas competências gerais para a Educação Básica (Quadro 4) a BNCC divide as disciplinas do Ensino Fundamental em 5 Áreas do Conhecimento, a saber: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Estas, por sua vez, possuem “competências específicas” visando a

[...] **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a **progressão** entre o **Ensino Fundamental – Anos Iniciais** e o **Ensino Fundamental – Anos Finais** e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2017, p. 28).

Para tanto, cada disciplina apresenta um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos nas quais “[..] estão relacionadas a diferentes objetos do conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017, p. 28).

Destarte, a BNCC afirma que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve-se valorizar a ludicidade na aprendizagem articulada com as experiências vividas pelo educando na Educação Infantil.

Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ter e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 58).

Para reforçar este posicionamento o documento afirma que, neste período da vida, entre 6 a 10 anos, a criança passa por diversas mudanças em seu processo de desenvolvimento que, por sua vez, alteram suas relações com os outros, com o

mundo e consigo mesma adquirindo autonomia e interagindo mais efetivamente no espaço que ocupa. Logo, o trabalho desenvolvido pela escola deve se organizar

[..] em torno dos **interesses manifestos pelas crianças**, de suas vivências mais imediatas para que, [...] possam progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade em aprender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 59).

Assim, segundo a BNCC, a criança desenvolve esses interesses a partir de suas vivências e descobertas no contexto social, familiar e cultural. Diante disso, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o ensino precisa ter como foco o processo de alfabetização, ou seja, oportunizar a apropriação por parte dos alunos “[...] do sistema de escrita alfabética de modo articulado com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita [...]” (BRASIL, 2017, p. 59) para sua inserção no mundo letrado.

Essa progressão do conhecimento, citada pela Base ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorre por meio da

[..] **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela **ampliação** das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e dos interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 59).

O documento propõe que é necessário que as propostas curriculares assegurem o “percurso contínuo de aprendizagem entre as duas fases do Ensino Fundamental” promovendo a integração entre ambas, evitando uma ruptura no processo de aprendizagem e garantindo o sucesso dos alunos (BRASIL, 2017).

Analisando as informações apresentadas até o momento, é possível inferir que o ensino para os Anos Iniciais, proposto pela BNCC, precisa articular as experiências que a criança já possui com o conhecimento da Língua Portuguesa, fornecendo as bases para a aprendizagem das disciplinas, que serão estudadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme é possível verificar no quadro abaixo:

Quadro 5 – Disciplinas e seus objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa: compreender as diferenças entre escrita e outros sistemas de representação gráfica; conhecer o alfabeto e o sistema de escrita; dominar as convenções gráficas bem como as relações entre grafemas e fonemas; decodificar palavras e textos escritos; desenvolver a leitura e o reconhecimento global das palavras.

Artes: expressar a criatividade no fazer investigativo; desenvolver por meio das diversas linguagens artísticas, habilidades relacionadas às linguagens verbal e não verbal.

Educação Física: potencializar e ampliar seus conhecimentos nas vivências escolares por meio do brincar a fim de transitarem nas diversas esferas da sociedade; produzir e vivenciar práticas corporais qualificando-se para a leitura e produção de textos cujo foco são as distintas experiências obtidas no âmbito escolar para compreensão do mundo.

Matemática: apreender os significados dos objetos matemáticos e suas aplicações nos diversos temas da área matemática e no cotidiano; resolver problemas com números naturais e decimais avaliando os procedimentos usados na resolução bem como a plausibilidade dos resultados alcançados; identificar e estabelecer pontos de referência para localização e deslocamento de objetos; construir representações de espaços e distâncias tendo como suporte mapas, croquis etc; resolver problemas cotidianos que envolvam grandezas e medidas sem o uso de fórmulas, recorrendo, se necessário à medidas padronizadas usuais; desenvolver atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo.

Ciências: vivenciar momentos investigativos ampliando e exercitando a curiosidade, a capacidade de observação e criação bem como o raciocínio lógico; desenvolver posturas colaborativas em relação à preservação do meio ambiente; sistematizar as primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico compreendendo seu próprio corpo, sua saúde e seu bem-estar com base nos conhecimentos, linguagens e procedimentos das Ciências Naturais; construir as primeiras noções sobre os materiais e suas interações com outros elementos (luz, som, calor, eletricidade etc); conhecer os fenômenos naturais desenvolvendo o pensamento espacial por meio de experiências cotidianas.

Geografia: atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais e destes com a natureza nas atividades de lazer e trabalho; desenvolver a percepção e o domínio espacial por meio da leitura de fotos, maquetes, desenhos e outras representações a fim de construir noções de localização, pertencimento e organização das vivências em diferentes locais; relacionar conceitos e fatos a fim de conhecer a dinâmica do meio, econômico, físico, social e político; compreender as características culturais e naturais das diferentes sociedades (indígenas, afro-brasileiros, ciganas, quilombolas e demais povos tradicionais) e locais de seu entorno incluindo a noção de tempo-espaço.

História: conhecer a si mesmo, as referências do círculo pessoal, a comunidade e a vida em sociedade a fim de separar o “Eu” do “Outro”; desenvolver a noção de lugar em que se vive, diferenciando a vida pública e privada bem como a urbana e a rural; compreender a diversidade dos povos, culturas, memórias e suas formas de organização para exercício da cidadania; enfrentar os desafios da contemporaneidade marcados por acontecimentos históricos de contestação política, movimentos sociais e pela globalização.

Ensino Religioso: compreender as identidades e alteridades respeitando as subjetividades de cada um e a diversidade de formas de vida; conhecer as manifestações, costumes, práticas, tradições religiosas dos povos bem como suas crenças e filosofias de vida.

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa a partir de informações recolhidas na BNCC, 2017.

Diante o exposto e, considerando as discussões feitas por Duarte (2016) é possível inferir que os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visam a uma formação fragmentada, voltada somente para o desenvolvimento das habilidades e das competências eleitas como “essenciais” para o mundo contemporâneo. Cabe destacar que a base de toda essa proposta é a cotidianidade. Assim sendo, não há proposta para um aprofundamento científico e teórico sobre os fenômenos sociais e históricos, para que os educandos tenham a visão da sociedade como um todo.

Nestes termos, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC ao propor este tipo de formação acaba por defender a visão hegemônica burguesa voltando os olhares para o tecnicismo excludente que ignora outros elementos importantes que precisam ser incorporados no conhecimento a ser escolarizado, entre eles as desigualdades naturalizadas.

Nesta mesma linha, Paro (2011) também evidencia que, o direito ao Ensino Fundamental é visto como uma forma de cumprir as metas ligadas aos conhecimentos mínimos necessários para a vida em sociedade, sem realizar qualquer referência ao direito à cultura plena. O autor define ainda a cultura como “toda criação humana”, visto que é com a sua apropriação, por meio da educação, que o homem se faz “humano-histórico”.

Neste sentido, o ensino tem como objetivo principal a preparação precoce do indivíduo para o mercado de trabalho, disseminado o discurso de que a ascensão social está intimamente ligada ao nível de formação do indivíduo, cuja responsabilidade é da escola.

Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também esse valor de se comunicar melhor para usufruir melhor a vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor. Do lado dos usuários parece plausível essa expectativa, diante da já mencionada falta de opções, que não o trabalho assalariado, para ganhar a própria vida. Mas do lado da escola, é preciso questionar se ela deve ater-se com tanta ênfase a essa tarefa (PARO, 1999, p.110).

É possível perceber que são apresentados princípios comuns para o processo de ensino e aprendizagem, tais como: utilizar os conhecimentos adquiridos a fim de

resolver problemas cotidianos; respeitar as opiniões diferentes para a convivência pacífica a fim de promover uma sociedade justa, igualitária e sustentável exercendo plenamente a cidadania; cuidar de si, do outro, do meio ambiente e; desenvolver habilidades para que o indivíduo se insira no mundo do trabalho.

Refletindo sobre o modelo de formação por competências Ferretti (2002) destaca que este se transformou em “pedra de toque” para as políticas educacionais empreendidas pelo Brasil a partir da década de 1990.

São vários os argumentos brandidos em torno de sua adoção, mas os principais dizem respeito à “necessidade”, posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de as sociedades em geral, mas em particular as “emergentes”, buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas (FERRETTI, 2002, p. 301).

Assim, propõe-se um ensino organizado por meio de “temas atuais”, a fim de desenvolver habilidades específicas nos educandos para que estes alcancem as competências propostas, as quais são “necessárias” para inserção na sociedade contemporânea, tanto no âmbito pessoal (qualificação para o mercado de trabalho) quanto no coletivo (vivência pacífica e harmoniosa).

Para tanto, visando formar um consenso global quanto à necessidade de adoção desta “nova” forma de educação os organismos internacionais, em especial a UNESCO, passam a promulgar documentos contendo diretrizes voltadas para uma política educacional global que atenda aos interesses do capital. Esse ideário político-ideológico proposto pela UNESCO é aliado à falsa ideia de desenvolvimento econômico dos países pobres e do sucesso pessoal na sociedade, colocados como máximas a serem alcançadas. Diante disso, na próxima sessão, retomaremos de forma um pouco mais aprofundada documentos da UNESCO para a educação no século XXI que consideramos essenciais para alcançar o objetivo da pesquisa.

3. RETOMANDO OS DOCUMENTOS DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

O objetivo desta seção é investigar as orientações da UNESCO referentes às “competências e saberes necessários à educação no século XXI” e, também, as concepções de currículo existentes no Brasil, apresentadas em uma pesquisa realizada por esse organismo, no início das discussões no país sobre a BNCC.

Conforme abordado na seção anterior, a década de 1990 foi marcada por mudanças no cenário mundial e nacional com a implantação da doutrina neoliberal no Brasil. Essas mudanças estavam aliadas aos ideais capitalistas de globalização, que passaram a conceber a educação como fonte para o desenvolvimento dos países, em especial os países da América Latina e do Caribe, considerados mais pobres.

Neste sentido, visando a minimizar as desigualdades sociais, assim como a formar cidadãos pacíficos e capacitá-los para a entrada no mundo do trabalho, os organismos internacionais, em especial a UNESCO e o Banco Mundial, elaboraram diversos documentos contendo orientações para a educação no século XXI. Esses documentos contemplam as habilidades e as competências a serem desenvolvidas para a formação dos cidadãos e para a sua participação no mundo do trabalho.

Essas orientações são baseadas em características marcantes do novo milênio, tais como: mudanças no mercado de trabalho e nas relações sociais, excesso e rapidez de informações oriundas do processo de globalização mundial. Estas por sua vez, mudam significativamente a vida das pessoas, em especial com a automação dos diversos setores do mercado, sobretudo no comércio e no âmbito financeiro.

Não por acaso, analisando a linguagem contida nos documentos dos organismos internacionais das duas últimas décadas, Evangelista e Shiroma (2004) detectam variações no discurso por eles veiculado, conforme podemos observar abaixo:

No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face travestida de humanitária por meio da qual a política educacional

ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais cadentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 01).

Nota-se que esse discurso alterou profundamente o papel da escola, que passou a ser influenciada pelo viés mercadológico, por meio de diversos acordos estabelecidos entre os organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial. Considerando as novas determinações para a formação humana, os documentos promulgados enfatizam “[...] conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowermet*, oportunidade e segurança, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 01).

Todos estes conceitos estão incutidos na construção das políticas educativas para o século XXI, ressignificando o ato educativo que passa a ser responsável por formar um indivíduo para a sociedade (“companheirismo social”) e o mundo do trabalho (teoria do capital humano). Sob o ponto de vista dessa perspectiva neoliberal, Dias (2010) destaca que, a escola passa a ter a função de desenvolver competências que permitam aos indivíduos alcançar o sucesso pessoal e profissional, ou seja, atuar com eficiência na vida material e social em geral.

Destarte, essas competências estão fortemente presentes na política educacional brasileira, especialmente, na BNCC conforme destacamos na seção anterior. Esse fato merece ser um pouco mais aprofundado a fim de compreendermos os seus reflexos na proposta de currículo do referido documento, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é o foco desta pesquisa.

Neste sentido, analisando o conceito de competência na educação, Dias (2010) destaca que, ele surge como alternativa para que o indivíduo desenvolva habilidade, aptidão, capacidade e potencialidade. Ou seja, são as competências que permitem ao sujeito “[...] enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e situações educativas” (DIAS, 2010, p. 74).

Partindo dos princípios humanísticos e de solidariedade, e sob o lema “educação o longo da vida”, a proposta de educação visa a preparar as novas gerações para a vida pacífica em sociedade, aceitando as diferenças e contribuindo para um mundo mais justo e solidário. Os educandos, por sua vez, são necessários para a manutenção do modo vigente de sociedade, que é regida sob a égide do

capitalismo. Essa ideologia prega uma organização social baseada na compra e na venda da força de trabalho, sendo que esta última se torna mercadoria na medida em que o capital se apropria de grande parte daquilo que é produzido socialmente.

Para tanto, nesta perspectiva, é necessário inculcar na mente da população, por meio da educação, que esta forma de organização social é a mais adequada e que se todos se inserirem nela pacificamente obterão sucesso pessoal e profissional. Além disso ajudarão a promover um “mundo melhor”, o que na verdade significa manter as relações exploratórias e desiguais que o sistema capitalista impõe. Essa ação exige a redefinição do currículo escolar, o qual não se configura apenas como um conjunto neutro de conhecimentos ensinados na sala de aula.

Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. [...] Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2002, p. 59-60).

Dentro deste contexto, enquanto organismo responsável por promulgar as diretrizes para a educação a partir da década de 1990, temos a UNESCO que vem realizando conferências em nível mundial e promulgando documentos, a fim de firmar um modelo de educação para os países capitalistas, que amenize os problemas sociais, continuando a reproduzir o capital.

Assim, nosso foco nesta seção é apresentar alguns principais documentos da UNESCO, que refletiram diretamente no conteúdo explicitado na BNCC: “Relatório Jacques Delors (1996)”, “Agenda 2030” (2015), “Declaração de Icheon” (2015) e “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI” (2015). Por último, discutiremos brevemente sobre o documento denominado “Um estudo sobre as concepções curriculares no Brasil”, feito por Maximiliano Morder¹⁹, consultor de assuntos educacionais da UNESCO, e publicado em 2019

¹⁹ Maximiliano Morder é Mestre em Liderança Educacional, Política e Desenvolvimento pela Universidade de Bristol, Inglaterra, e Mestre em Ciência Política, com concentração em Relações Internacionais, pela Universidade Católica do Chile. Licenciado em História pela Universidade Católica do Chile, Max tem larga experiência em educação e docência especialmente na área de Políticas Públicas, Currículo e de Direitos Humanos. [...] Trabalhou no Ministério da Educação do

com o objetivo de reforçar a necessidade de um currículo nacional para o país. A partir dessas análises esperamos, também, investigar e compreender aquilo a UNESCO define como currículo mínimo a ser implementado pela nossa educação fundamental.

3.1. O RELATÓRIO JACQUES DELORS (1996)

O “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XX”, começou a ser elaborado em 1993, contando com a participação de diversos especialistas, sendo concluído no ano de 1996 e publicado no Brasil em 2001, com o título “Educação - Um tesouro a descobrir”. Posteriormente, recebeu o nome de seu organizador passando a ser denominado “Relatório Jacques Delors”.

O referido documento retoma os princípios do Relatório Faure, publicado em 1972, ao colocar para a escola a responsabilidade de formar o indivíduo segundo valores morais, subjetivos, espirituais e humanistas, os quais ultrapassam a verdadeira função da instituição escolar, que é a de transmitir o conhecimento sistematizado, obtido ao longo da história humana.

Assim, de acordo com o Relatório Delors, a educação no novo milênio deve contribuir para o “desenvolvimento humano sustentável”, a “compreensão mútua entre os povos”, “vivência concreta da democracia” buscando um “mundo melhor”. Tais questões são necessárias, considerando as problemáticas a serem enfrentadas no século XXI, 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;
- [...] a tensão entre o espiritual e o material (DELORS, 2001, 14-15).

Ou seja, com base nas discussões de Evangelista e Shiroma (2004), Cury, Reis e Zanardi (2018) e Dias (2010) percebe-se que o documento transfere para o ato educativo a responsabilidade de solução dos problemas sociais produzidos pelo próprio sistema econômico, deslocando a função educativa da educação, a qual passa a ter um caráter ideológico. A ênfase é dada ao desenvolvimento das capacidades de imaginar, raciocinar, discernir, ter responsabilidades e se relacionar com os outros pacificamente.

Esse discurso justifica-se devido ao fato de que, com a expansão do processo industrial, aliado a uma diminuição nas vagas de trabalho, ocasiona uma escassez econômica e um aumento na disputa por empregos. Assim, conforme destacado por Saviani (2016) é necessária uma educação que desenvolva uma formação humanitária e solidária, a fim de que o indivíduo reconheça seu papel de cidadão na sociedade, como também nas relações de trabalho.

Sob essa ótica, o documento destaca a importância dos docentes enquanto “agentes transformadores dos problemas sociais”, apresentando, assim, um capítulo específico sobre a formação e o trabalho docente intitulado “Os Professores em busca de novas perspectivas”. O referido texto se inicia com o argumento de que a educação tem um “papel ambicioso” tanto no desenvolvimento dos indivíduos como da sociedade. Logo, espera-se muito do professor, pois os ensinos primário e secundário devem contribuir para o desenvolvimento, auxiliar na compreensão da globalização favorecendo a coesão social. Enfim, o professor precisa desenvolver nos alunos: a autonomia, estimular o rigor intelectual, criando as condições para o sucesso da educação formal e permanente.

No que diz respeito aos problemas sociais (pobreza, fome, violência etc.) a proposta evidencia que não devem ser deixados na porta da escola; pois, precisam ser enfrentados pelos professores para se obter sucesso onde os pais, as instituições religiosas e o poder público falharam. Estabelece, ainda, algumas medidas a serem tomadas para melhorar a qualidade e a motivação dos professores, conforme é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 6 – Medidas para a melhoria do trabalho segundo o Relatório Delors

<p>Recrutamento: buscar de forma mais ativa os candidatos de origem culturais e linguísticas diversas pensando em medidas especiais para tanto;</p> <p>Formação inicial: estreitar os laços entre as universidades e os institutos de formação dos professores do primário e secundário;</p>
--

Formação contínua: desenvolver programas de formação continuada para que o professor possa recorrer a eles frequentemente, devendo ser voltados principalmente, para os recentes progressos da tecnologia da informação e comunicação (ensino à distância, saber-fazer etc.);

Professores de formação pedagógica: recrutar e aperfeiçoar professores com esta formação para que possam contribuir com a renovação das práticas educativas;

Controle: inspecionar o desempenho dos professores mantendo um diálogo com eles visando a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação refletindo sobre formas de recompensar os professores;

Gestão: reformar os sistemas de gestão que melhore a direção dos estabelecimentos de ensino, podem libertar os professores de tarefas administrativas diárias levando-os a se concentrarem melhor nos métodos de ensino;

Participação de agentes exteriores à escola: associação dos pais e de pessoas com experiência prática nos processos pedagógicos;

Condições de trabalho: manter os professores motivados nas situações difíceis oferecendo-lhes boas condições de trabalho e salário compatível às outras categorias de emprego que exigem nível de formação equivalente;

Qualidade dos meios de ensino: renovação dos programas escolares, introdução dos meios tecnológicos permitindo a apresentação de novos conhecimentos e competências para avaliação das aprendizagens.

Fonte: UNESCO, 2001, p.159-160, grifo nosso.

Analisando as medidas apresentadas pelo Relatório Delors, para a melhoria da qualidade do trabalho docente, é possível inferir que ao propô-las a UNESCO partiu do pressuposto de que os professores só poderão corresponder às novas exigências da educação no século XXI, se possuírem as qualidades, competências, habilidades profissionais e a motivação que precisam ser desenvolvidas nos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

A UNESCO, [...] incentivou a formação de professores proativos, capazes de resolver problemas, de trabalhar em equipe, utilizando-se de criatividade e inovação. Destacou que, valores de solidariedade e paz, são mais necessários à humanidade, depreciando os conhecimentos teóricos e práticos que levem à apropriação de conhecimentos, à compreensão crítica e reflexiva dos conteúdos essenciais e à formação humana (GOMIDE, 2011, p. 4584).

Por conseguinte, tal concepção restringe o trabalho docente a atender as demandas do mercado de trabalho além de atribuir ao professor responsabilidades que não são dele, deixando de lado a função de mediação no processo de aquisição e apropriação do conhecimento científico pelo educando. Também pressupõe o desenvolvimento da capacidade de flexibilização do docente, o qual deve se adaptar à dinamicidade do mundo globalizado, culminando com o esvaziamento do processo

de ensinar. Porém, cabe ao docente adotar uma postura crítica que ultrapasse os condicionantes sociais, e que, por meio do aprofundamento teórico, proporcione ações pedagógicas conscientes dentro de uma concepção política transformadora.

É importante destacar ainda que o termo “flexibilidade” perpassa todo o documento servindo de subsídio para a empregabilidade, pois afirma-se que somente o trabalho flexível que está em constante formação obterá o sucesso na sociedade. Neste sentido é apresentada a ideia de “educação ao longo da vida”, considerando que a educação precisa, segundo o Relatório, adaptar-se às constantes transformações da sociedade, transmitindo de maneira eficaz e maciça, os saberes básicos oriundos da experiência humana que, por sua vez, são considerados como bases para as competências do futuro. “À 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).

Neste contexto, o documento evidencia que o currículo deve ser fundamentado em quatro pilares do conhecimento, a saber: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a ser, a fim de que “[...] todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 2001, p. 90).

As concepções imbricadas nesses pilares indicam a nova visão de educação para o século XXI. Na verdade, são os padrões exigidos pela burguesia para a inserção do trabalhador na dinâmica do capital, conforme é possível verificar no excerto abaixo:

Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um novo espírito que [...] conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. [...] Em primeiro lugar, **Aprender a conhecer**. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente [...]. A seguir, **Aprender a fazer**. Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, em numerosos casos [...]. Por último e acima de tudo, **Aprender a ser**, [...]. [...]

podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um (DELORS, 2010, p. 13-14, grifo nosso).

Sobre esse documento, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam a sua prescrição para que o ensino ocorra de maneira flexível, ofereça diversos cursos, possibilite transferências entre as várias modalidades de ensino bem como novas formas de certificação para a capacitação dos trabalhadores.

As autoras chamam a atenção para o fato de esse Relatório colocar como responsabilidade da Educação Básica a de fornecer as bases das futuras aprendizagens, desenvolvendo competências dos alunos na oralidade, na escrita, na leitura, na resolução de problemas e de cálculos, possibilitando, com isto, o desenvolvimento de atitudes, de aptidões e de valores.

É a partir destes pressupostos-chave, preconizados pela visão político-educacional da UNESCO, que se resumem as competências necessárias para a formação do “cidadão do século XXI”. É também a partir dela que os documentos subsequentes, promulgados posteriormente por essa organização mundial, prescrevem as suas orientações.

Turmina (2014) complementa essa análise ao afirmar que, as concepções apresentadas no Relatório Delors refletem um discurso de “autoajuda” estimulando o indivíduo a guiar seu destino por meio de uma educação que o torne capaz de evoluir e de adaptar-se às mudanças impostas pelo capital, considerando que este “[...] atualiza concepções de mundo, homem, trabalho e educação e, [...] ao longo de séculos, elabora um “discurso competente”, [...] visando à (con)formação de um trabalhador de novo” (TURMINA, 2014, p. 199).

Outra função que o documento atribui à educação é a de desenvolver nos indivíduos sentimentos de “solidariedade”, em outras palavras, “[...] criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (DELORS, 2001, p. 51).

Isso significa dizer que cabe à educação, por meio do currículo escolar, corrigir os conflitos sociais formando cidadãos pacíficos descaracterizando, assim, o verdadeiro papel da escola e do professor de transmissores do conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade.

[...] 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 entreatajuda pacífica e, porque não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. [...]. 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 [...] (DELORS, 2001, p. 19).

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como a “salvadora da pátria”, responsável por apaziguar as mazelas causadas pelo próprio sistema capitalista. Para tanto, a formação humana proporcionada deve ter como foco os conhecimentos básicos (leitura, escrita, contagem e raciocínio lógico), necessários para a inserção do indivíduo na sociedade contribuindo com a coesão social.

Assim, valoriza-se a prática, ou seja, o “saber-fazer”, como característica principal do cidadão na sociedade do século XXI, pois a combinação da “[...] escola clássica com contribuições exteriores à escola, faculta à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social” (DELORS, 2001, p. 22).

Cabe reforçar neste momento que é incoerente defender o discurso de que a educação sozinha garantirá um mundo mais justo, democrático, igualitário e solidário. Pois, ela está vinculada às relações sociais e econômicas de determinada sociedade em um dado momento histórico. Logo, no caso do sistema capitalista, a educação não é a mesma para todos, pois uns são educados para o exercício da cidadania e para tomar decisões, outros recebem uma educação voltada para o trabalho, e, ainda, existem aqueles que não conseguem nem “serem educados” – mas, mesmo assim, acabam construindo um processo pedagógico de sobrevivência, de resistência educativa e de redução social.

Analisando o caso brasileiro, seguindo as orientações do Relatório Delors, Duarte (2001) evidencia que foi necessário culpabilizar a falta de preparação técnica dos indivíduos pela falta de emprego da população, considerando que a escola não proporcionava uma formação para o trabalho. Assim, essa responsabilidade foi transferida para o âmbito educativo e as questões estruturais e conjunturais para o

âmbito individual com a perspectiva da Teoria do Capital humano retirando assim a função principal da instituição escolar.

Corroborando as ideias de Duarte (2001), temos também a concepção de Turmina (2014) para quem,

A mudança sedimenta o investimento na difusão de novas concepções de mundo, trabalho, educação, homem e, a partir desta, justificam-se discursos que insistem na necessidade de sair “de sua inércia e do seu “conservadorismo”, entendendo que tais aspectos são entraves para que se aceite a necessidade de sair de um estado de acomodação que possa promover oportunidades. Investe-se muito mais no senso de adequação, de adaptação às novas demandas decorrentes de novas relações de produção e trabalho [...] (TURMINA, 2014, p. 197).

Destarte, conforme destacado pelos autores, a escola passa por mudanças significativas alinhando o processo de ensino e aprendizagem às demandas do mercado. Isso significa proporcionar uma formação básica e técnica que forneça os subsídios necessários para a adaptação dos indivíduos às novas relações de trabalho e sociedade sob o discurso de que só desta maneira será possível alcançar melhores condições socioeconômicas, conforme discurso implementado gradualmente pela UNESCO em âmbito global.

Com base nessa acepção pode-se destacar que, de acordo com o Relatório, o novo “modelo de educação” deve enfatizar o processo subjetivo nas relações de aprendizagem, atribuindo ao docente apenas o papel de organizador e colaborador. Enquanto à educação, cabe dar “novo valor à dimensão ética e cultural [...] e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, [...] e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade” (DELORS, 2001, p. 16).

A partir do excerto supracitado, é possível notar que a educação ganha novos rumos neste novo milênio, sendo a responsável por ensinar aos indivíduos, desde cedo, a viver em harmonia com suas diferenças. Deve prepará-los para resolver problemas locais buscando a melhoria da vida em sociedade, além de desenvolver habilidades compatíveis com as novas exigências do mercado de trabalho. Essas habilidades consideradas pelo Relatório como “essenciais” para a ascensão social dentro do sistema capitalista.

Em síntese, as crises sociais atuais estão bem agravadas em nossa sociedade. A educação, de acordo com o Relatório Delors, tem a difícil missão de amenizar esses conflitos sociais, ao inculcar nos indivíduos os valores necessários para a tão almejada paz social. Vale lembrar que os problemas e os conflitos sociais estão intimamente relacionados com a exclusão promovida pela doutrina política do neoliberalismo democrático. O neoliberalismo retira do Estado as suas funções sociais e atribui a cada indivíduo a responsabilidade pela sua própria existência.

Esse modelo econômico não leva em consideração as determinações do capital no sentido de reproduzir e consolidar a hegemonia política, já condicionada pela divisão social e pelas injunções das elites dominantes em âmbito nacional e, sobretudo do capital hegemônico internacional.

3.2. AGENDA 2030 E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (2015)

Em 2015, no âmbito das políticas sociais, a ONU reuniu, na cidade de Nova York, os chefes de 193 Estados-membros, com o objetivo de propor algumas ações voltadas para a sustentabilidade e o fortalecimento da cultura de paz no planeta. Os resultados obtidos neste encontro culminaram na publicação do documento intitulado: “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que apresenta 17 objetivos e 169 estratégias voltadas para a sustentabilidade, os cuidados com o planeta, a coesão social e a diminuição da pobreza mundial.

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. 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, 2016, p. 01).

Essa ação foi motivada devido aos índices alarmantes de miserabilidade humana, divulgados pela BBC Brasil em janeiro de 2014, os quais evidenciam a grande elevação dos níveis de riquezas; pois, “[...] o patrimônio das 85 pessoas mais

ricas do mundo equivale às posses de metade da população mundial” (LOMBARDI, 2017, p.11).

Diante desse cenário e considerando que o alto índice de pobreza pode ocasionar levantes populares, assim como o questionamento quanto à eficácia do sistema econômico vigente, a ONU propôs a “Agenda 2030”.

Todos os países e todos os grupos interessados, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da privação e a sanar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar medidas ousadas e transformadoras que se necessitam urgentemente para pôr o mundo em um caminho sustentável e resiliente (ONU, 2016, p. 01).

Assim, o documento organiza as propostas para os anos posteriores em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que levam em conta as metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) não alcançadas, buscando assegurar os direitos humanos de toda a população, alcançando a igualdade de gênero e o empoderamento feminino. Estes, por sua vez, são “[..] integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental” (ONU, 2016, p. 01).

Conforme destaca a Agenda 2030, todos estes objetivos deverão ter como foco cinco áreas, quais sejam: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria; pois, segundo o documento, só é possível evoluirmos como sociedade humanizada por meio da integralização de todas essas áreas. Logo, afirma-se que o planeta somente resistirá e se sustentará para as gerações futuras se algumas medidas preventivas forem tomadas nos próximos 15 anos.

Destarte, partindo dessas cinco áreas, a partir das quais a Agenda 2030 está organizada, estabelecem-se os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais propõem: extermínio da fome e da pobreza; garantia de uma vida saudável e de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade; alcance da igualdade de gênero; acesso confiável e sustentável à energia para toda a população; promover o crescimento econômico de maneira sustentável; reduzir as desigualdades dentro e fora dos países; adotar medidas de conservação do meio ambiente e dos recursos naturais; proteger e promover o uso sustentável dos

ecossistemas da terra e; fortalecer a parceria global visando ao desenvolvimento sustentável (ONU, 2016).

Considerando que a ênfase do nosso estudo está na questão educacional, focalizamos nossa discussão no 4º objetivo que apresenta algumas metas a serem cumpridas até o ano de 2030, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 7 - O 4º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável e suas metas

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

4.1. 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 garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário;

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

4.4 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 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, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

4.6 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 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 a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

4.b até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, 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, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;

4.c 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 de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: ONU, 2016, p. 19-20.

Apresentamos, na sequência, um breve resumo das metas estabelecidas para este objetivo:

A meta 4.1, destaca a importância de se garantir o acesso e a permanência de toda a população mundial na escola, sob o lema “Educação para Todos” a fim de garantir uma formação básica aos indivíduos a partir dos princípios de qualidade e equidade. Estes, por sua vez, dependendo do contexto social, apresentam resultados diferentes, assim, ter acesso ao ambiente escolar não condiciona a qualidade educacional, principalmente quando as situações de determinadas localidades são diversas e heterogêneas.

Na meta 4.2, o foco está na primeira infância, considerada como essencial na preparação da criança para o ensino fundamental, reforçando novamente, a necessidade de uma educação de qualidade. Mas, para tanto, é necessário que se tenha clareza sobre a qualidade que se pretende alcançar a qual deve estar alinhada a um projeto de nação a fim de orientar a construção de uma política nacional de educação.

Atualmente, tanto no âmbito nacional como internacional, a qualidade da educação é mensurada estatisticamente por meio de avaliações padronizadas, as quais, na maioria das vezes, não consideram as diversidades e as especificidades dos diferentes contextos e realidades em que cada escola está inserida. Tal ação é definida, por Shiroma e Santos (2014) como como uma tarefa “pasteurizadora” a qual desconsidera os sujeitos, os objetivos e as concepções de aprendizagem, as metodologias de ensino, as finalidades formativas, as formas de organização do trabalho pedagógico, como também as funções sociais da escola.

Cabe destacar, contudo, que se a avaliação é utilizada como base para retomar a aprendizagem, propondo mudanças de estratégia no processo educativo, então, ela está cumprindo com o seu verdadeiro papel na formação escolar. Mas, quando a avaliação é utilizada somente para mesurar dados e escalonar as escolas, acaba objetivando apenas a comprovação da ineficiência da instituição escolar pública, mascarando as realidades e desconsiderando seus condicionantes externos. Enfim, as discussões sobre a temática são amplas e requerem um maior aprofundamento teórico sobre seus processos, seus dados e suas objetividades.

A meta 4.3 enfatiza a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres bem como o respeito às diferenças, em uma sociedade na qual prevalece o respeito mútuo e todos os cidadãos possuem direitos iguais. Porém, cabe destacar que essas relações de convivência já deveriam ser incutidas na formação humana.

Nas 4.4; 4.5 e 4.6, propõe-se aumentar a quantidade de jovens e de adultos que possuam “habilidades”, “competências técnicas e profissionais” e “empreendedorismo”, a fim de que possam desempenhar, de forma eficaz, alguma função no mercado de trabalho. Desse modo, é possível verificar que, mais uma vez, os conceitos empresariais são vinculados ao ato educativo, e prioriza-se a auto formação do indivíduo, ocasionando o esvaziamento da função social, da escola e do professor, enquanto mediador do processo educativo.

Nessa visão “empreendedora”, a instituição escolar deve “[...] 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). Logo, o sujeito que conseguir, apesar das dificuldades e contradições da sociedade capitalista, garantir e progredir em seu emprego, assegurará a sua existência material.

Dando continuidade às metas a 4.7, visa garantir a todos uma educação que promova o desenvolvimento sustentável, a valorização da cultura de paz e a cidadania global. Nota-se, assim, a preocupação do documento com o planeta, ao enfatizar a importância em conscientizar as novas gerações sobre o uso adequado dos recursos naturais do meio ambiente.

A meta 4.7.a, tem como objetivo proporcionar ambientes seguros para a aprendizagem dando continuidade ao processo de inclusão de todos os alunos na escola.

A meta 4.7.b, apresenta como proposta a ampliação da quantidade de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, além de programas de formação profissional e tecnológica. Percebe-se novamente o incentivo a uma educação voltada para o mercado de trabalho nas nações que desejam ser economicamente mais desenvolvidas.

Já a meta 4.7.c, tem como foco a formação e a qualificação docente. Porém, é necessário destacar que o significado de “professor qualificado”, é subjetivo e varia conforme os contextos ideológicos de cada país, em determinados momentos históricos. Ou seja, assim como ocorrem mudanças na demanda educacional, o perfil do profissional docente e, como consequência, sua formação e qualificação, também se modificam para atender a finalidade desejada à formação humana.

Com isso, no contexto da Agenda 2030, podemos concluir que o docente deve acolher os diferentes e valorizar as práticas de convívio social solidário garantindo, assim, que todos adquiram um conhecimento mínimo para sua atuação na sociedade. Ao mesmo tempo, percebe-se a responsabilização do docente pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, deixando-se de lado questões externas, de cunho social e econômico, que interferem no ato educativo e que ultrapassam a esfera da “boa vontade” deste profissional.

Conseqüentemente, a exigência de um sistema educacional de qualidade, conforme destaca a agenda, está intimamente ligada à melhoria da formação profissional do docente. Porém, Evangelista e Trichés (2014) destacam que o mesmo discurso que responsabiliza os docentes pela solução de problemas relacionados à pobreza, evidencia a desqualificação aplicada contra ele, ocasionando o atual descrédito, tanto da formação como do profissional. Como resultado, segundo os autores, o docente é indicado como ultrapassado e fracassado frente às demandas deste “novo mundo”.

Nesse sentido, diante desse panorama, compreender que a escola está inserida em um determinado contexto social, o qual interfere na instituição escolar e vice-versa, é essencial para que o docente compreenda seus limites e suas responsabilidades para com a formação humana e a transformação qualitativa da sociedade.

Destarte, visando a implementar as metas da Agenda na política educacional dois países, principalmente aqueles em desenvolvimento, a UNESCO em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a ONU Mulheres, realizaram, ainda em 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, um “Fórum Mundial de Educação”. O que resultou no documento denominado: “Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” também chamado de “Declaração 2030”.

Segundo o documento, estiveram presentes:

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)

Novamente o discurso iniciado na década de 1990, de que a educação é a redentora da humanidade e responsável por solucionar as mazelas sociais, passa a ser defendido de forma mais efetiva pelos líderes mundiais. Assim, segundo a Diretora Geral da UNESCO, Irina Bokova a “Declaração de 2030” significa um grande avanço para o desenvolvimento global, pois

[...] 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 (UNESCO, 2016, p. 7).

Percebe-se que este discurso desconsidera o poder da educação dentro do atual contexto social, considerando que grande parte dos países em desenvolvimento possuem diferenças sociais gritantes, que ocasionam sério conflitos entre a população 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. Desta forma, fica nítido que o acesso à educação “humaniza” o indivíduo, representando o alicerce para a paz mundial.

Nesse sentido, o documento apresenta instruções voltadas para a escola e o professor na condução do processo de ensino e aprendizagem dos educandos: desenvolver habilidades e competências para adaptação às mudanças sociais e ao mercado de trabalho e contribuir para a sociedade, vivendo de maneira pacífica e harmoniosa. Ou seja, transfere-se para o sujeito a responsabilidade de obter sucesso ou fracasso, desconsiderando os condicionantes sociais e econômicos, exteriores à escola, que influenciam diretamente na formação proporcionada por esta instituição.

O Presidente do Banco Mundial, *Jim Yong Kim*²⁰, em seu discurso, também coloca a educação enquanto fator de redução da pobreza e de extrema importância para a sustentabilidade do planeta. Retoma, ainda, a capacidade de adaptação ao evidenciar que a aprendizagem precisa ser flexível e permear toda a vida do indivíduo. Portanto,

[...] 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).

Tais discursos ignoram o fato de que os problemas sociais se originam da própria estrutura da sociedade, a qual é formada por classes econômicas extremamente desiguais, não permitindo que os indivíduos menos favorecidos pela divisão social do trabalho, tenham condições materiais para inserção na vida social em geral.

Continuando com as discussões sobre a Declaração de 2030 outro termo muito presente no documento é o de “empoderamento”, citado por Helen Clark, Administradora do PNUD:

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 (UNESCO, 2016, p. 7).

É importante destacar que nos documentos da UNESCO, a partir do final da década de 1990, o termo vem bastante citado. Daí o foco em incluir no processo educativo as mulheres e os grupos minoritários, utilizando, para isso, o lema “educação para todos”. Tal discurso evidencia que a educação tem o poder de desenvolver nos indivíduos as habilidades e as competências que o levarão a ser bem sucedido na vida em sociedade. Conforme citamos anteriormente, essa

²⁰ Médico estadunidense de origem sul-coreana. Foi presidente do Banco Mundial de 1 de julho de 2012 até 1 de fevereiro de 2019. Nasceu em Seul, Coréia do Sul em 08 de dezembro de 1959. Aos cinco anos mudou-se para os Estados Unidos com a família, tornando-se cidadão estadunidense. Sob liderança de Kim, o banco estabeleceu a meta de eliminar a pobreza extrema até 2030 e acelerou os financiamentos (BANCO MUNDIAL, 2021b).

afirmação não considera as determinações históricas, nem, tampouco, o atual contexto socioeconômico.

Ao levantar-se a bandeira da igualdade de gênero e de oportunidades, segundo os quais a educação precisa ser disseminada de maneira universal, afirmamos que todos possuem a mesma oportunidade de acesso, incorrendo, assim no discurso da homogeneização. Por essa razão, cabe frisar que as realidades dos sistemas educacionais são distintas e duais: há escolas que preparam os educandos para dar prosseguimento aos estudos e outras destinadas à formação básica, necessárias ao mercado de trabalho, sendo esta última geralmente destinada às classes menos favorecidas.

Tanto a Agenda 2030, quanto os discursos dos líderes mundiais, citados anteriormente, visam à promoção de uma educação voltada para a “cidadania global”. Essa é uma das expressões norteadores da política educacional proposta pelos organismos internacionais, que também foi alvo de um documento específico da UNESCO publicado ainda em 2015.

Sob o título “Educação para a cidadania global (ECG): preparando alunos para os desafios do século XXI” o documento ressalta que, visando a cumprir as metas da “educação para todos”, bem como estabelecer uma agenda para o pós-2015 que promova a qualidade educacional, que ainda é um desafio em muitos países, torna-se necessário promover discussões e reflexões sobre as “atitudes” e “habilidades” necessárias à formação dos cidadãos, considerando as mudanças impostas pelo século XXI.

Além de habilidades e conhecimentos cognitivos, a comunidade internacional tem instado por uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar com sabedoria as oportunidades que essa educação oferece. Nesse contexto, há um interesse crescente na ECG, que sinaliza uma mudança no papel e no propósito da educação para construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas (UNESCO, 2015b, p. 8)

Com base nestes argumentos a ECG é abordada como uma “dimensão-chave da educação”, mas considerando que ainda não há um consenso sobre o significado deste termo, o documento em questão “[..] visa a potencializar o

entendimento em torno da ECG e suas implicações para o conteúdo, a pedagogia e a prática educacionais” (UNESCO, 2015b, p. 8).

Mesmo não apresentando uma definição clara, nota-se a intenção da UNESCO em vincular o termo “cidadania global” ao seu projeto educacional de formar sujeitos que vivam pacificamente em sociedade, respeitando o outro e o meio ambiente, considerando que as decisões tomadas na vida cotidiana conectam o local e o global.

Apesar de diferenças de interpretação, existe um entendimento comum de que cidadania global não implica uma situação legal. Refere-se mais a um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum [...]. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa (UNESCO, 2015b, p. 14).

Isso significa dizer que se cada um fizer sua parte teremos uma “sociedade melhor”, ignorando assim as desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista a fim de que a classe dominante mantenha seu *status quo* explorando a classe trabalhadora. Nesse sentido, o documento destaca 5 competências que os educandos desenvolverão por meio da ECG, conforme é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 8 – Competências desenvolvidas pelos alunos por meio da ECG

1. uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e também o potencial para a construção de uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, éticas ou outras (como o sentimento de pertencer a uma humanidade comum e o respeito pela diversidade);
2. um profundo conhecimento de questões globais e valores universais, como justiça, igualdade, dignidade e respeito (como entendimento do processo de globalização, interdependência/interconectividade e dos desafios globais que não podem ser abordados adequada ou unicamente por Estados-nação, tendo “sustentabilidade” como o principal conceito do futuro);
3. habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de múltiplas perspectivas, que reconheça diferentes dimensões, perspectivas e ângulos de questões (como habilidades de raciocínio e de resoluções de problemas, apoiadas por uma abordagem de múltiplas perspectivas);
4. habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, e habilidades de comunicação e aptidões para *networking* e para a interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (como empatia global e sentimento de solidariedade); e

5. capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável, a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo (como sentimento de compromisso e habilidades de tomadas de decisão).

Fonte: UNESCO, 2015b, p. 17.

As competências apresentadas retomam os pilares da educação apresentados no Relatório Delors, publicado na década de 1990, a saber: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a ser”; “aprender a conviver”, considerados essenciais para a vivência pacífica e a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, nessa “nova” sociedade do século XXI.

O documento evidencia também que, mesmo não sendo possível organizar um currículo para a ECG, esta possui um alcance maior que uma matéria específica, pois “[...] torna-se parte do *ethos* de um ambiente de aprendizagem e, assim, influencia decisões gerenciais superiores, práticas de professores e relações entre instituições educacionais e comunidades” (UNESCO, 2015b, p. 25). Partindo dessa afirmação, apresenta exemplos de práticas curriculares que envolvem a ECG desenvolvidas por alguns países.

De maneira geral o documento evidencia que a “cidadania global” é abordada de forma transversal nos currículos, ou seja, engloba várias áreas, matérias já existentes ou correlatas, tais como: educação cívica ou para a cidadania, estudos sociais/ambientais, cultura mundial, geografia mundial entre outras.

Por exemplo, a Coreia do Sul possui diretrizes curriculares nacionais que declaram a importância de educar jovens para serem cidadãos responsáveis, que possam participar ativamente e se comunicar com o mundo com base em um espírito de compaixão e compartilhamento. Atualmente, matérias correlatas (como ECI, EDS, EDH, educação intercultural, educação para a democracia etc.) são oferecidas como eletivas. Tópicos e questões relacionados à ECG (por exemplo, sustentabilidade, paz, direitos humanos, responsabilidades, conectividade global, respeito mútuo das diversidades etc.) estão frequentemente presentes em livros didáticos (UNESCO, 2015b, p. 27).

Neste ponto, torna-se necessária uma breve reflexão sobre o termo transversalidade que, diz respeito “[...] à dimensão didática, à possibilidade de se estabelecer uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados – aprender sobre a realidade e o que implica na vida real e suas transformações [...]” (CORCETTI; TREVISOL, 2004, p. 39). Assim, os temas transversais, permitem a

compreensão dos diferentes objetos de conhecimento e a implicação do sujeito de conhecimento em sua produção, a fim de superar a divisão entre ambos.

Porém, Corcetti e Trevisol (2004) afirmam que o docente precisa ter cautela ao trabalhar com a transversalidade, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem não caia no espontaneísmo e na prevalência do senso comum, mas se desenvolva sob um constante ir e vir, o qual considera a cientificidade do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Característica essa ausente da proposta apresentada pela UNESCO, que tem como objetivo principal “moldar” os indivíduos/cidadãos para a inserção pacífica na sociedade, sem levar em conta as contradições inerentes a ela.

Destarte, considerando as características da ECG o documento destaca que esta também pode ser desenvolvida por meio de abordagens baseadas no esporte o qual promove “[...] a coesão social, assim como a compreensão e o respeito mútuos, também pode ser usado para promover diversidade e a solução de conflitos” (UNESCO, 2015b, p. 30). O documento ainda chama a atenção para abordagens curriculares que envolvam as artes e a comunidade a fim de “[...] engajar alunos em autoexpressão e diálogo com outras culturas, bem como para estabelecer um senso comum de pertencimento” (UNESCO, 2015b, p. 31).

Por fim, são apresentados 6 pontos norteadores para a implementação da “educação para a cidadania global”, que devem ser seguidos pelos formuladores de políticas educacionais e profissionais da educação. Segundo a UNESCO (2015b) são eles: 1º) expandir e documentar a prática da ECG em programas já existentes (educação para o desenvolvimento sustentável, para a paz etc.), bem como nas plataformas *on-line* de aprendizagem e redes sociais; 2º) promover uma formação continuada aos docentes a fim de que estes desenvolvam modelos de aprendizagem próprios relacionados à ECG; 3º) estabelecer parcerias com a sociedade civil visando ao envolvimento dos jovens na implementação, monitoramento e avaliação da ECG; 4º) formar uma rede “informal” e “flexível” para o compartilhamento de experiências e prática visando ao avanço da ECG; 5º) implantar indicadores de medição da ECG nos sistemas educacionais e; 6º) fomentar o engajamento de múltiplos setores para obter um impacto duradouro da ECG na formação de “cidadãos globais”.

Diante do exposto, nota-se novamente que a educação, assume um caráter ideológico, servindo apenas para promover a harmonização social, enquanto o cidadão torna-se aquele “[...] capaz de ser sustentável, crítico, ético e solidário, que se fortalece e contribui para uma sociedade mais justa e mais humana, sem levar em consideração os condicionantes sociais externos às suas condições de vida” (COSTA; MOLINA, 2020, p. 492).

Todos os discursos constantes nos documentos, citados até o momento, representam os interesses do capital, sob a defesa de que a educação é a redentora da sociedade. Assim, basta uma escola de qualidade que forme minimamente os indivíduos para a inserção no mercado de trabalho, e principalmente, para a vivência pacífica e “sustentável” no mundo, considerando os altos índices de degradação ambiental, os quais acarretaram nas últimas décadas graves problemas no planeta.

Evidentemente, por meio da educação, podemos conscientizar o indivíduo sobre a sua responsabilidade social enquanto cidadão, mas é importante termos clareza de que as grandes indústrias são as maiores envolvidas no processo de degradação do planeta. Não obstante, a formação proposta pelos documentos da UNESCO, caminha no sentido de incutir nos indivíduos a aceitação dessa “nova” sociedade tal como determinada pelo sistema capitalista, que privilegia uma classe em detrimento de outra, visando apenas à obtenção desregrada de lucros.

3.3. A UNESCO E A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NO BRASIL

Com o objetivo de “auxiliar” o Brasil na implantação da Agenda 2030 para a erradicação da pobreza, a garantia da sustentabilidade e uma educação de qualidade, o MEC publicou em 2019 o documento intitulado: “Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil”, elaborado por Maximiliano Morder, consultor de assuntos educacionais da UNESCO. Mas, é importante destacar que a pesquisa começou a ser construída ainda no ano de 2015, paralelamente às primeiras discussões sobre a elaboração da BNCC, a fim de

[...] estabelecer um panorama do estado da arte da construção curricular nas cinco regiões do país. A partir da análise das matrizes

curriculares dos estados brasileiros, como são construídas e seus conteúdos, encontrou-se, [...] uma variedade de terminologias e concepções curriculares que indicam as desigualdades educacionais que distanciam as regiões do país (MORDER, 2019, p. 06).

Neste sentido, é possível inferir que o documento vem reforçar a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular para o país, considerando que na perspectiva da UNESCO, o currículo torna-se a principal estratégia para concretização dos princípios, objetivos e metas no “chão da escola”, pois configura-se como:

Um conjunto de disciplinas e planos de aula, que resulta numa educação instrumentalizada e focada em resultados, ao resultado de um processo cujo objetivo é determinar as habilidades essenciais, conhecimentos indispensáveis e valores que devem ser os fundamentos das experiências de aprendizagem, no âmbito de uma abordagem integral da educação (AMADIO; OPERTTI; TEDESCO, 2014, *apud* MORDER, 2019, p. 7).

Nesta mesma linha, o documento evidencia ainda que o currículo precisa promover a articulação do “[...] papel complementar da educação como uma política cultural, social e econômica destinada a alcançar sociedades mais justas, menos desiguais e mais inclusivas” (MORDER, 2019, p. 7). Ou seja, novamente atribui à educação a função de solucionar os problemas sociais e econômicos, inerentes à própria organização do sistema capitalista. Para tanto, propõe-se um currículo que permita apenas ao alcance dos valores, habilidade e competências exigidas para o “cidadão do século XXI”, deixando de lado os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Contrariamente a esta visão, defendemos que o currículo escolar em todas as etapas e modalidades da educação, deve considerar a plena compreensão da sociedade atual proporcionando uma formação, segundo Saviani (2016), com base científica que promova uma articulação unificada das ciências “humano-naturais”, as quais vêm modificando profundamente as formas de vida, passando-as pela crítica da reflexão filosófica bem como da expressão artística e literária. Objetivos estes que não podem ser alcançados com currículos que pretendam conferir aos educandos competências para a realização de tarefas corriqueiras e, de certa forma, mecânicas, as quais visam somente à qualificação profissional e à secundarização do processo de emancipação humana para o pleno exercício da cidadania.

Continuando a análise do documento, este também retoma os 4 pilares da educação, dispostos no Relatório Delors (1996), elencado o “aprender a aprender” como o mais importante atualmente, por “[...] estimular a construção de conhecimentos com base em aprendizagens e experiências anteriores de vida, que visam a usar e aplicar conhecimentos e habilidades em diversos contextos” (MORDER, 2019, p. 7).

Evidencia, ainda, que para concretizar o que está previsto no currículo é necessário utilizar uma “abordagem de toda a escola” chamando Governos, setores privados, organismos internacionais, estudantes e seus responsáveis para desenvolver “[...] ações coletivas e colaborativas na e pela comunidade escolar, com vistas a melhorar a aprendizagem, o comportamento e o bem-estar dos alunos [...]” (MORDER, 2019, p. 8).

Após esta contextualização apresenta-se a metodologia utilizada:

O presente estudo trabalha sobre a base dos documentos curriculares publicados pelas próprias secretarias de educação, tanto estaduais quanto municipais, quando corresponder. As unidades de análise são os documentos oficiais de cada um dos 26 estados e do Distrito Federal. O universo do estudo foi determinado com relação à totalidade dos documentos curriculares estaduais disponíveis por meio das páginas eletrônicas das secretarias estaduais de educação (MORDER, 2019, p. 8).

Visando a complementar a pesquisa documental, Morder (2019) afirma que foram realizadas entrevistas divididas em três grupos de pessoas, a saber: 1º) secretários de Educação de 7 Estados brasileiros (Amapá, Roraima, Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Paraíba e Rio de Janeiro) responsáveis no campo político pela implementação do currículo escolar; 2º) equipes técnicas, ou seja, desenvolvedores de políticas curriculares dos Estados, incorporando além dos já mencionados, os seguintes Estados: Amazonas, Acre, Minas Gerais, Bahia, São Paulo e Paraná, para verificar as necessidades curriculares de cada um e as opções teóricas utilizadas na elaboração dos currículos e; 3º) professores, a fim de compreender suas experiências de trabalho com os currículos bem como as expectativas que possuem em relação a eles.

Em seguida, é apresentada de forma mais detalhada uma análise da organização curricular dos Estados, mencionados anteriormente, destacando-se 3

deles que, na visão de Morder (2019), são considerados como bons exemplos de características necessárias ao avanço da Educação no país, por possuírem respectivamente os seguintes aspectos: estabilidade da política educacional; colaboração entre os entes federativos e inovação.

O Estado de Santa Catarina destaca-se por uma política curricular a longo prazo, construída e repensada democraticamente com a participação dos docentes, os quais também formaram Grupos de Trabalho visando à produção de materiais de apoio e à ampliação da proposta curricular. Esta, por sua vez, não ficou estática com o passar dos anos, pelo contrário, foi reestruturada de acordo com as temáticas emergentes na sociedade.

O desenvolvimento curricular catarinense é único no Brasil. Não é somente um documento que foi discutido e produzido há muitos anos e ainda se mantém em uso; embora o foco e as ideias centrais permaneçam e sejam perfeitamente identificáveis, também é possível perceber as mudanças e os desenvolvimentos promovidos ao longo dos anos. [...] Foi desenvolvida uma política permanente de revisão e produção de materiais de apoio para sua implementação. Essas políticas envolveram diversos aspectos do trabalho educacional e, muito importante, envolveram os docentes. [...] Talvez, o principal segredo de sua estabilidade esteja no fato de os docentes sentirem que essa proposta curricular seja “sua” [...] (MORDER, 2019, p. 46).

Já o Estado do Acre, destaca-se por um currículo único, formulado em consenso com os diversos municípios, consolidando a colaboração entre os entes federativos para a organização da educação, promovendo a articulação na elaboração de material didático e na formação contínua dos docentes. Esse currículo também corresponde aos princípios formativos propostos pela UNESCO, para a educação a partir da década de 1990, pois orienta-se por meio do desenvolvimento de objetivos e de competências que devem ser alcançados ao final de cada período letivo.

A concepção curricular que se assumiu é orientada com base no desenvolvimento de competências e de acordo com as necessidades que originaram o acordo de construção curricular. [...] São estabelecidos objetivos gerais para serem alcançados no final de cada ano, em cada matéria. Em seguida, são estabelecidas, em ordem hierárquica, as capacidades a serem desenvolvidas, os conteúdos com os quais desenvolvê-las, as orientações procedimentais para trabalhar os conteúdos e as oportunidades de

avaliação para observar o sucesso no desenvolvimento da capacidade enunciada (MORDER, 2019, p. 48).

Por fim, o Estado de São Paulo é elogiado no documento pelo caráter inovador de sua proposta curricular, a qual apresenta um “foco pedagógico particular”, que visa a solucionar os problemas de transição entre os níveis de educação, de forma a desenvolver por igual as capacidades de todos os alunos. Também, a reorganização do currículo escolar configura-se como “[...] um processo amplo que tem envolvido um número cada vez maior de atores do sistema educacional, e os professores tiveram um papel protagonista” (MORDER, 2019, p. 50).

Diante o exposto é possível notar a clara intenção da UNESCO de fomentar a necessidade de um currículo comum no Brasil, visando ao alcance da tão sonhada “qualidade educacional”, considerando que nem todos os Estados brasileiros possuem uma organização curricular considerada “correta” para atender às exigências desta “nova” sociedade. Porém, nesta conjuntura, os princípios orientadores estabelecidos pela UNESCO, para a elaboração do currículo escolar, condicionam à uma formação para o trabalho, para a resolução de problemas cotidianos e para a convivência pacífica, não permitindo a compreensão crítica da realidade e dos fatores econômicos, sociais e culturais inerentes a ela.

Sobre essa questão, Santos e Pereira (2016) destacam que a padronização do currículo significa: reduzir a autonomia docente e discente; desrespeitar as diversidades culturais e negar o respeito à diferença; buscar o caminho mais fácil para um processo de alta complexidade, utilizando menos recursos financeiros e; adotar uma solução inócua para os graves problemas do campo educacional. Nesse sentido, só será possível obter uma melhoria na qualidade do ensino, com a adoção de políticas públicas voltadas para a redução das diferenças sociais, e políticas educacionais que forneçam as condições materiais necessárias e o preparo do corpo docente para buscar soluções aos desafios da Educação.

Porém, atualmente, as escolas públicas enfrentam muitas dificuldades devido a ausência de recursos financeiros e humanos, quase insuficientes para a organizar minimamente o ensino. Assim, encontramos professores sobrecarregados por atividades burocráticas, desmotivados com o salário e sem perspectivas para dar continuidade à sua formação profissional. Não obstante, também vão perdendo aos

poucos a autonomia na organização do currículo, pois mesmo contribuindo com as discussões de um documento oficial, suas colocações são deixadas em segundo plano, prevalecendo os interesses políticos de determinado Governo.

Um exemplo claro desta situação é o processo de elaboração da própria BNCC, que segundo o MEC, contou com momentos específicos de discussão nas escolas com os docentes, a fim de que estes realizassem as adequações necessárias nos conteúdos considerando as especificidades e as particularidades de cada localidade. Também percebe-se uma tentativa de descaracterização dos debates feitos nas audiências públicas culpabilizando os docentes por levar a discussão para o campo da polarização ideológica.

O processo de consulta a educadores, especialistas e sociedade civil é feito desde 2015. A cada versão do documento, um novo processo de escuta foi aberto. No entanto, a forma como esses espaços - sobretudo as audiências públicas - foram ocupados é desigual e não contribui como poderia para avançarmos. Infelizmente, tivemos uma espécie de espelho do que acontece com frequência nos fóruns *online*: as discussões polarizaram-se, desviaram-se do foco, pedem atenção aos gritos, põem as crenças pessoais sobre a visão do coletivo, indicam desconhecimento sobre a proposta e beiram o discurso de ódio (às vezes até passam desse limite) (SEMIS, 2017, p 01).

Destarte, esses argumentos servem para mascarar a verdadeira discussão político pedagógica que deveria ser feita culpabilizando os docentes por não “demonstrarem” interesse em “ajudar” na construção do documento. Porém, a própria versão do documento encaminhada para as escolas, selecionou o que poderia e o que não poderia ser alterado (parte fixa), sendo que após a verificação das propostas de todas as escolas brasileiras, foi realizada uma seleção do que realmente mudaria.

Ou seja, mais uma vez a autonomia docente é restringida e deixada em segundo plano, a fim de que os reais objetivos de formação humana defendidos pelo capital sejam mantidos, não permitindo a possibilidade de diálogos e de debates para uma elaboração coletiva da proposta curricular, conforme a própria UNESCO registra em seus documentos.

4. INTERFACES ENTRE A UNESCO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O objetivo desta seção é realizar uma análise sobre a relação entre a formação proposta pela BNCC para o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o ideário político-educacional da UNESCO para a Educação do século XXI no Brasil. A partir disso apresentaremos também uma breve discussão quanto aos desafios para a construção de um currículo efetivamente crítico para esta etapa da Educação Básica.

Primeiramente, é importante lembrar que as mudanças no mercado global, intensificadas a partir da década de 1990, interferiram radicalmente nos rumos da educação que passou a ser considerada a “peça-chave” para o desenvolvimento dos países. Diante disso, as políticas educacionais foram alinhadas gradativamente aos interesses capitalistas pregando a falsa ideia de uma “educação igualitária”, ao colocá-la como “responsabilidade” de toda a população, deixando o Estado apenas com a função de promover políticas mínimas.

Na verdade, a intenção é democratizar somente o acesso à educação responsabilizando os indivíduos por seus sucessos e fracassos sem levar em conta a qualidade do ensino proposto, que por sua vez, passa a ser tratado de forma “poética” nos documentos dos organismos internacionais, em especial da UNESCO.

Nesse período dissemina-se a ideia de democratização da educação, sendo inculcada a perspectiva de que todos teriam acesso a uma educação igualitária. Sob uma visão mais crítica podemos perceber, porém, apenas uma inversão de papéis, pois, onde seria responsabilidade do Estado atuar, mantendo e oferecendo educação pública de qualidade, ali se viu uma campanha alienante de que a educação seria responsabilidade de todos, bem como se verifica, nesse momento, a interferência dos organismos internacionais na educação brasileira, deixando clara a relação entre educação e capital como mecanismo de fomento aos ideais burgueses (COPPE; DALAROSA, 2021, p. 6).

Percebe-se assim, uma forte pressão internacional para a aceitação deste “novo” modelo de educação que propõe uma formação básica voltada apenas para a inserção pacífica do indivíduo no mercado de trabalho e na sociedade. Não

obstante, o Brasil vem ao longo dos anos adequando suas políticas educacionais a estes moldes culminando com a aprovação da BNCC.

Destarte, para alcançar os objetivos formativos propostos em âmbito global a BNCC, conforme discutimos na primeira seção deste estudo, enfatiza que o processo de ensino e de aprendizagem deverá desenvolver nos educandos competências e habilidades as quais são apresentadas, já na parte introdutória do documento, como alinhadas à “Agenda 2030”, promulgada pela ONU no ano de 2015, com o objetivo de “unir” o desenvolvimento econômico e social com a preservação do meio ambiente.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)²¹, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 8).

Percebe-se assim, que a Educação é tratada como a “salvadora da pátria” ao formar indivíduos pacíficos, justos, preocupados com a natureza e que acompanham as transformações globais contribuindo para uma “sociedade socialmente justa”. Este discurso, porém, não considera as condições materiais impostas pelo sistema Capitalista vigente que divide a população em classes sociais desiguais com a predominância da hegemonia burguesa (classe dominante).

Nestes termos é impossível a efetivação de um modelo educacional igualitário, pois mesmo a BNCC estabelecendo os conteúdos mínimos a serem trabalhados ao longo da Educação Básica, o foco do ensino, em especial nas escolas públicas, será na formação técnica dos educandos a fim de prepará-los para o mercado de trabalho.

Em continuidade, ainda na parte introdutória do documento, no subitem denominado “Fundamentos pedagógicos da BNCC” é feita a defesa da necessidade de implantação de um currículo escolar voltado para o desenvolvimento de

²¹ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2017 (BRASIL, 2017, p. 08).

competências nos educandos sob a alegação de que este também é o enfoque adotado pelas avaliações internacionais e pelos países mais ricos, conforme é possível verificar a seguir:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos²². É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, [...])²³, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, sigla em inglês) [...] (BRASIL, 2017, p. 13).

Segundo Silva (2013) esse enfoque foi ganhando força em âmbito global gradualmente, pois o desenvolvimento das forças produtivas ao longo dos anos levou o Capitalismo a realinhar seus interesses passando, assim, a explorar as capacidades intelectuais da classe trabalhadora, antes desvalorizada, a fim de atender às demandas da produção e do consumo em massa. Para tanto, conforme destaca o autor, fez-se necessário um novo modelo de educação baseado no “neotecnicismo pedagógico” com o objetivo de dar maiores condições de empregabilidade ao

[...] formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidade para desempenhar simultaneamente várias funções diferentes. [...] a escola deve empenhar-se em desenvolver nos trabalhadores capacidades flexíveis, a fim de fazer com que se adaptem mais “naturalmente” às mudanças do mundo do trabalho (SILVA, 2013, p. 06).

Diante à necessidade de implementação deste “novo perfil do trabalhador” demandado pelo Capitalismo, segundo Silva (2013), a avaliação “externa” é utilizada

²² Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros (BRASIL, 2017, p. 13).

²³ De acordo com informações obtidas no *site* do INEP, o Pisa configura-se como um estudo comparativo internacional que é realizado a cada três anos com estudantes na faixa etária dos 15 (quinze) anos, idade em que prevê o término da escolaridade básica obrigatória em grande parte dos países. Neste sentido, são avaliados três domínios: leitura, matemática e ciências, sendo que, em cada edição é adotado um domínio principal a ser avaliado, ou seja, os questionários abrangem um maior número de itens nesta área de conhecimento. Além disso, também são avaliados os domínios denominados “inovadores” sendo: Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global. (INEP, 2021).

estrategicamente com o objetivo de verificar se as escolas estão realmente “[...] desempenhando seu papel produtivista, sendo que, o mais importante dessa lógica avaliadora é o controle dos resultados e não dos procedimentos (meios)” (SILVA, 2013, p. 11).

Para alcançar essa lógica o autor destaca ainda que são estabelecidos conteúdos mínimos distribuídos em testes padronizados os quais são aplicados sistematicamente em todas as escolas a fim de diagnosticar e revisar “[...] os trabalhos pedagógicos de qualificação profissional e orientar o orçamento financeiro das escolas públicas bem como o salário dos profissionais dessas escolas” (SILVA, 2013, p. 11).

Nesse sentido, reiteramos que este tipo de avaliação busca determinar a qualidade da educação com base apenas nos resultados quantitativos gerais das avaliações aplicadas – porcentagem de alunos que alcançaram o maior número de acertos – os quais são dispostos em “*rankings* educacionais” de escala global. Isso por sua vez, desconsidera as condições materiais das escolas imersas em realidades socioeconômicas distintas.

Outro argumento utilizado pela BNCC para defesa da necessidade de desenvolver competências nos educandos é o de que estas fornecem aos indivíduos as habilidades essenciais para que consigam lidar de forma “eficaz” com as situações impostas pela sociedade contemporânea, conforme é possível verificar a seguir:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Esta citação deixa clara a intenção do documento em retomar os “pilares” da educação apresentados pela UNESCO no Relatório Jacques Delors enfatizando o “aprender a aprender” enquanto fator essencial para que o indivíduo consiga se inserir neste novo contexto social atuando de forma proativa, pacífica e acrítica com

o objetivo de formar a coesão social em âmbito global e atender, ao mesmo tempo, aos interesses do capital.

No caso do Brasil, sendo este um país em desenvolvimento e signatário dos organismos internacionais a adoção desse “novo” modelo educacional tornou-se imprescindível, aos olhos da burguesia dominante, para inserção no mercado global com vistas ao crescimento econômico. Isto ficou evidente no período de discussão da BNCC considerando que sua aprovação recebeu um forte apoio público de grandes empresários, os maiores interessados na formação da mão-de-obra operária.

Assim, no ano de 2015 quando se iniciaram as discussões sobre a BNCC a Fundação Lemann²⁴, com base no argumento de que para superar as desigualdades educacionais torna-se necessária a aprovação de um conteúdo básico e comum para todo o país, publica uma pesquisa em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizada com docentes da Rede Pública do Brasil a qual aponta que

[..] 82% dos professores entrevistados concordam totalmente ou em parte que os “currículos de todas as escolas do Brasil devem ter uma base comum” e que 93% concordam totalmente ou em parte que “saber o que é esperado que os alunos aprendam em cada ano escolar facilita o trabalho do professor” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015 *apud* CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 62).

Além da divulgação desta pesquisa a referida Fundação atuou por meio de sua *start-up* de Educação denominada Associação Nova Escola para incentivar os docentes a defenderem a implantação da BNCC divulgando para tanto, diversas matérias bem como disseminando a ideia de que milhões de professores “contribuíram” para a construção do documento.

Neste sentido, Pereira e Evangelista (2019) destaca que esta Associação Nova Escola, sob o discurso de ser uma “rede de verdade” que não possui caráter político ou ideológico formada por profissionais que buscam o “melhor” para a

²⁴ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos brasileira criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, conhecido por ser o brasileiro mais rico. Sua fundação faz parte de um grupo de reformadores empresariais que se voltaram para a educação básica nos últimos anos. É representativo da força desse grupo o Movimento Todos pela Educação, que é apoiado pela Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Fundação Victor Civita, entre outros (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 61).

Educação, induziu os professores e suas entidades a aceitarem o projeto educacional em curso como uma “vitória”, concretizando, assim a lógica do capital entre os educadores. Para tanto, segundo as autoras, foi forjada uma “neutralidade” traduzida pela defesa “abstrata” de uma educação de qualidade, escondendo a relação mútua entre as organizações da sociedade civil, o capital e o Estado.

Percebe-se assim a clara intenção da classe empresarial²⁵ em formular na sociedade brasileira o consenso quanto à necessidade de o país possuir um currículo comum que contenha o conteúdo mínimo a ser aprendido em cada nível de ensino desconsiderando, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018) o importante papel que a *práxis* docente e as realidades onde ela é desenvolvida, possuem na elaboração do “que-fazer” escolares. Os autores mencionados criticam ainda o detalhamento que a BNCC faz dos descritores das habilidades e competências das áreas do conhecimento escolarizado, pois entendem que este

[...] subestima as orientações curriculares desenvolvidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pelas Avaliações Externas, pelas Redes de Ensino e pelas Escolas e pelos Educadores. Despreza o desenvolvimento de um projeto educativo nacional fundado em uma concepção dinâmica e democrática de currículo que busca articular as experiências dos vários atores envolvidos na educação escolarizada com os conhecimentos científico, tecnológico, artístico, estético e cultural produzidos (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 63).

Neste sentido, analisando do ponto de vista mercadológico e meritocrático, é possível inferir que os “conteúdos essenciais” propostos pela BNCC se configuram, na verdade, como “aprendizagens obrigatórias” haja vista que as habilidades e competências inerentes a eles levam à uma educação voltada para a formação de trabalhadores pacíficos, imersos no cotidiano e que não conseguem pensar na totalidade da realidade de forma crítica atendendo, assim, ao disposto nos documentos dos organismos internacionais mencionados nesta pesquisa, em especial aqueles promulgados pela UNESCO.

²⁵ O empresariado é apreendido por nós como um seletivo grupo de empresários (banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) que, dotado de uma determinada “capacidade técnica e dirigente”, assume posição de prestígio e, portanto, de confiança na relação social de produção capitalista. Esse empresariado cumpre a função de corroborar a hegemonia burguesa, tanto no âmbito econômico quanto no político-ideológico [...] (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 07).

Outro ponto importante a destacar é a criação, ainda em 2013, do “Movimento pela Base” que, de acordo com as informações contidas em seu *site*²⁶ se configura como uma rede apartidária e não governamental de pessoas e instituições dedicadas à elaboração e implementação da BNCC bem como do Novo Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, p. 01).

Não coincidentemente o “Conselho de Mantenedores” é constituído por instituições fundadas por empresários, conforme segue: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho. Neste sentido, são princípios do “Movimento pela Base”:

01. Acreditamos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros;
02. Entendemos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, potencializando, assim, a conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
03. Defendemos que a implementação e a revisão da BNCC, conforme previsto em regulamentação, tenham qualidade técnica e legitimidade, com processos guiados por evidências e que considerem as perspectivas de estudantes, professores, gestores escolares, secretarias de educação e da sociedade em geral;
04. Valorizamos o regime de colaboração nas nossas iniciativas e relações com as redes e os parceiros;
05. Prezamos pela transparência e acompanhamento contínuo dos processos de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio;
06. Consideramos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio é de responsabilidade do poder público e das redes de ensino, com o apoio da sociedade civil (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, p. 01).

Sobre esta questão Motta e Andrade (2020) evidenciam que os organismos internacionais no “Pacto Global” elegeram o empresariado como “força central” para encobrir o antagonismo de classes bem como promover a harmonia, entre mercado, Estado e Sociedade. Nestes termos, segundo as autoras, o atual empresariado brasileiro, mais fortalecido politicamente, ratifica a escolarização como um mecanismo de conformação e internalização da visão burguesa de compreender o mundo e a estrutura de classes. Estas colocações, por sua vez, nos permitem entender o real motivo pelo qual os grandes empresários brasileiros atuaram

²⁶ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em 01 jun. 2021.

fortemente no movimento de implantação da BNCC defendendo que esta traria uma educação de “qualidade”.

Diante disso, Cury; Reis e Zanardi (2018) indicam a necessidade de refletirmos qual é o conhecimento que se traduz em uma educação qualitativa para este grupo tão rico e poderoso interessado na ampliação de seu capital. Ora, nestes termos, a instituição escolar torna-se essencial para formar desde cedo indivíduos com habilidades técnicas, individualistas e meritocráticos atendendo aos interesses daqueles que controlam o mercado de trabalho avalizados por documentos de organismos com renome internacional.

Assim, considerando as discussões feitas até o momento bem como o enfoque desta pesquisa, torna-se imprescindível a análise um pouco mais aprofundada sobre quais características para a formação do século XXI apresentadas nos documentos da UNESCO estão presentes na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta análise, por sua vez, permitirá refletirmos brevemente sobre os elementos para elaboração de um currículo efetivamente crítico voltado a esta etapa da educação básica que é de grande importância, pois fornece o suporte necessário aos educandos para o aprendizado nas etapas posteriores.

4.1. AS CATEGORIAS DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI PRESENTES NA BNCC PARA OS ANOS INICIAIS

As primeiras décadas do século XXI são caracterizadas por grandes mudanças no contexto histórico impulsionadas por: avanços tecnológicos, globalização mundial, excesso e rapidez de informações refletindo consideravelmente na organização social e nas relações de trabalho até os dias atuais. Assim, conforme já tratado anteriormente, a educação passa por alterações em seu papel recebendo no decorrer dos anos, uma forte influência mercadológica e humanitarista a fim de atender aos interesses das classes dominantes no âmbito do capitalismo.

Nestes termos, segundo Paro (2011), a criatividade, a reflexão, a criticidade, a capacidade de racionar e julgar são transportadas para um “plano inferior” e a escola passa a ter valor quase somente na medida de sua capacidade de proporcionar informações aos indivíduos. Isto ocorre dada a necessidade de manter a organização social vigente, exigindo para tanto, conforme destacado por Turmina (2014), a homogeneização do pensamento dos indivíduos e a restrição de seus níveis de consciência.

Diante disso, observando os documentos dos organismos internacionais citados nesta pesquisa, em especial os da UNESCO, elencamos 3 categorias gerais para formação dos indivíduos no século XXI presentes na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme definiremos a seguir:

- **“Cidadania Global”**: desenvolver valores universais (igualdade, respeito, e senso de justiça) e humanistas (solidariedade e “empatia global”) a fim de que os educandos se tornem “cidadãos conscientes” atuando de maneira responsável e colaborativa em prol da paz mundial e do desenvolvimento sustentável (preservação do meio ambiente).
- **“Conhecimentos básicos para resolução de problemas cotidianos da vida social e profissional**: desenvolver habilidades básicas de leitura, escrita, memorização, raciocínio lógico execução de cálculos matemáticos para atuar em situações cotidianas do âmbito social bem como aprender uma profissão (“saber-fazer”) a fim de que os indivíduos consigam ocupar um “lugar de destaque” na sociedade e no mercado de trabalho (meritocracia).
- **“Educação ao longo da vida”**: transmitir e valorizar os saberes obtidos por meio de experiências humanas no decorrer dos anos nos contextos social, cultural e profissional acompanhando as constantes transformações globais bem como fornecendo a base para as “competências futuras”.

Definidas as categorias gerais, retornamos à análise da BNCC a fim de apresentar alguns exemplos de como estas aparecem na organização das disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História no decorrer dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais disciplinas, por sua vez, foram escolhidas para representar as 4 Áreas do Conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A disciplina de Língua Portuguesa divide os temas a serem trabalhados do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental em 4 “campos de atuação” sendo: “Vida Pública”, “Vida Cotidiana”, “Práticas de Estudo e Pesquisa” e “Artístico-Literário” os quais abrangem:

[...] dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário [...] (BRASIL, 2017, p. 84).

Percebe-se claramente a preocupação em dar sentido utilitarista para os conteúdos desta disciplina a serem abordados na escola desde o início do processo de alfabetização com o objetivo de, gradativamente, inculcar nos educandos a visão capitalista de sociedade. Ou seja, o grau de “importância” dos conteúdos é mensurado de acordo com a necessidade de utilização destes na vida dos indivíduos.

Isso fica evidente quando analisamos a descrição de cada um dos “campos de atuação” os quais estão intimamente ligados às categorias gerais para a formação humana no século XXI conforme é possível verificar a seguir:

Quadro 9 – Relação dos “campos de atuação” da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com as categorias gerais de formação no século XXI

CATEGORIAS GERAIS	CAMPOS DE ATUAÇÃO	DESCRIÇÃO
“Cidadania Global”	Vida Pública	“[...] relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; estatuto da criança e do adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos” (BRASIL, 2017, p. 104).

“Conhecimentos básicos para resolução de problemas cotidianos da vida social e profissional”	Vida Cotidiana	“[...] relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras” (BRASIL, 2017, p. 96).
	Práticas de Estudo e Pesquisa	“[...] relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia” (BRASIL, 2017, p. 108).
“Educação ao longo da vida”	Artístico-Literário	“[...] relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros” (BRASIL, 2017, p. 96).

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa a partir de informações recolhidas na BNCC, 2017.

Analisando as características dos “campos de atuação” é possível inferir que os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa deverão proporcionar situações de leitura e escrita que forneçam subsídios para que os educandos aprendam sobre seus direitos a fim de exercer a cidadania, adquiram experiências de leitura e escrita para atuação em contextos cotidianos nas esferas pessoal e profissional. Porém, ao focar apenas nestes “objetivos utilitaristas”, deixa-se de lado a compreensão da totalidade, ou seja, a reflexão crítica sobre a importância cultural da Língua Portuguesa para o povo brasileiro, sua diversidade e suas possibilidades de aplicação para além de questões relacionadas à vivência cotidiana.

Na visão de Paro (2011) o currículo proposto pela escola fundamental não pode se restringir a uma lista de informações e conhecimentos que sonem aos educandos demais elementos culturais importantes, haja vista que “[...] sonegar a cultura é sonegar uma parte da capacidade de viver em liberdade” (PARO, 2011, p. 498).

Mas, infelizmente essa “restrição” também ocorre na organização dos conteúdos de outras disciplinas da BNCC conforme será possível observar nos exemplos apresentados a seguir:

Quadro 10 – Relação das categorias gerais de formação no século XXI com alguns dos conteúdos e habilidades propostos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Matemática, Ciências e História

CATEGORIA: “Cidadania Global”		
DISCIPLINA	UNIDADE (S) TEMÁTICA (S) – ANO	HABILIDADE (S) DESENVOLVIDA (S)
Ciências	Matéria e energia – 1º ano	“[...] Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente” (BRASIL, 2017, p. 333)
	Vida e evolução – 1º ano	“[...] Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças” (BRASIL, 2017, p. 333).
História	A noção de espaço público e privado – 3º ano	“[...] Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção”. (BRASIL, 2017, p. 411).
	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social – 5º ano	“[...] Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos; (BRASIL, 2017, p. 415).
Matemática	Grandezas e medidas – 4º ano	“[...] Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global” (BRASIL, 2017, p. 293).
CATEGORIA: “Conhecimentos básicos para resolução de problemas cotidianos da vida social e profissional”		
DISCIPLINA	UNIDADE (S) TEMÁTICA (S) – ANO	HABILIDADE (S) DESENVOLVIDA (S)
História	O lugar em que vive – 3º ano	“[...] Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam” (BRASIL, 2017, p. 411).
	Registros da história: linguagens e culturas – 5º ano	“[...] Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais” (BRASIL, 2017, p. 415).
Matemática	Grandezas e medidas – 1º ano	“[...] Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para

		resolver situações simples do cotidiano do estudante (BRASIL, 2017, p. 281).
	Álgebra – 4º ano	“[...] Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para ornar-las na resolução de problemas. (BRASIL, 2017, p. 291).
Ciências	Matéria e energia – 2º ano	“[...] Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado (BRASIL, 2017, p. 335).
	Vida e evolução – 2º ano	“[...] Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem (BRASIL, 2017, p. 335).
CATEGORIA: “Educação ao longo da vida”		
DISCIPLINA	UNIDADE (S) TEMÁTICA (S) – ANO	HABILIDADE (S) DESENVOLVIDA (S)
Matemática	Probabilidade e estatística – 1º ano	“[...] Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais” (BRASIL, 2017, p. 281).
	Números – 4º ano	“[...] Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais” (BRASIL, 2017, p. 291).
História	As formas de registrar as experiências da comunidade – 2º ano	“[...] Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados” (BRASIL, 2017, p. 409).
	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município – 3º ano	“[...] Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive (BRASIL, 2017, p. 411).
Ciências	Matéria e energia – 3º ano	“[...] Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano)” (BRASIL, 2017, p. 337).
	Terra e Universo- 5º ano	“[...] Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses” (BRASIL, 2017, p. 341).

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa a partir de informações recolhidas na BNCC, 2017.

Considerando o exposto é importante lembrar que as habilidades apresentadas para cada conteúdo têm o objetivo de fornecer situações práticas para que os educandos consigam desenvolver as competências proposta na BNCC, ou seja, torná-los aptos para atuarem na vida cotidiana em sociedade e no mercado de trabalho. Diante disso, observamos que na organização das disciplinas há menção das categorias gerais para a formação no século XXI elencadas nesta pesquisa uma vez que as “habilidades” a serem desenvolvidas para cada conteúdo utilizam os termos: “cidadania”, “respeito ao próximo”, “situações do cotidiano”, “resolução de problemas”, “experiências e representações pessoais”.

Esta relação, por sua vez, ocorre de forma bem “sutil”, como por exemplo, o aprendizado do conteúdo “temperatura” na disciplina de Matemática para o 4º ano que é associado à participação dos indivíduos em discussões visando à resolução de problemas gerados pelo aquecimento global.

Neste ponto, merece destaque a discussão feita por Duarte (2010) sobre as “pedagogias contemporâneas” ou “pedagogias do aprender a aprender” que permeiam os currículos escolares das últimas décadas cujas características serão resumidas a seguir:

- a) ausência da perspectiva de superação do capitalismo:** associa-se uma concepção idealista de que os problemas sociais resultam de pensamentos errôneos cabendo à educação a responsabilidade de transmissão entre as gerações, de novos ideais para superação dos problemas com vistas à convivência pacífica. “Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para [...] a competitividade [...] e imbuídos pelo espírito de solidariedade social” (DUARTE, 2010, p. 35).
- b) negação da totalidade:** afirma-se que a realidade humana é constituída por fragmentos que se unem por acontecimentos casuais que fogem do conhecimento racional. “Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação” (DUARTE, 2010, p. 35).
- c) relativismo epistemológico e cultural:** o conhecimento depende do ponto de referência temporal e espacial a partir do qual os indivíduos buscam a compreensão dos fenômenos sociais e naturais. Também, dissemina-se a

ideia de que o mundo é formado por infinitas culturas cada qual com suas crenças, práticas e particularidades não podendo ser consideradas “certas” ou “erradas”. Nestes termos é necessário questionar como se daria a definição dos conteúdos e sua relevância considerando que cada indivíduo está imerso em uma cultura específica. Outro importante questionamento seria como definir um currículo comum a todos se não existe uma cultura a ser utilizada como referência? “O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (DUARTE, 2010, p. 37);

d) supervalorização do cotidiano nas atividades escolares: são considerados conteúdos significativos e importantes para os indivíduos aqueles que possuem valor prático, ou seja, que podem ser usados para a resolução de problemas cotidianos. “Uma das consequências mais perversas dessa limitação [...] é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2010, p. 37).

Estas características, por sua vez, retratam claramente as categorias gerais para a formação no século XXI, destacadas na pesquisa, bem como o ensino proposto na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme foi possível verificar anteriormente. Isto evidencia que a escola tem contribuído muito com o mercado de trabalho ao ignorar “[...] suas funções sociais relacionadas à adoção de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele” (PARO, 1999, p. 112-113).

Obviamente, nessa etapa da Educação Básica os educandos necessitam compreender os mecanismos básicos de leitura, escrita, raciocínio lógico, bem como os conceitos científicos e históricos, mas, defendemos que este aprendizado não pode ser baseado apenas na superficialidade do tempo e do espaço do cotidiano atual que, por sua vez, proporciona uma visão fragmentada e distorcida da sociedade e, por consequência, da realidade.

Destarte, considerando os aspectos da formação proposta pelos organismos internacionais, especialmente a UNESCO para o século XXI e “abraçada” pela BNCC há uma desvalorização do trabalho do professor que deixa de ser o mediador

entre os educandos e o conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade para se tornar o organizador de situações pedagógicas que permitam aos indivíduos pensar e agir em situações práticas. Isto é denominado por Duarte (2010) como a “pedagogia do professor reflexivo”, baseada no construtivismo²⁷ e na centralidade do conhecimento tácito (senso comum).

Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno do aprender a aprender e do aprender fazendo (DUARTE, 2010, p.10).

Esta questão fica evidente quando retomamos a análise apresentada no Quadro 10, como por exemplo a habilidade apresentada na Disciplina de Ciências para o tema “Terra e Universo” do 5º ano, a qual propõe que os educandos tirarão conclusões quanto à periodicidade das fases da Lua observando e registrando as formas aparentes da mesma. Isto também fica evidente na temática da disciplina de História denominada “As formas de registrar as experiências da comunidade” do 2º ano cuja habilidade propõe que os educandos utilizem de suas experiências familiares ou da comunidade para compreender sobre a preservação de objetos. Percebe-se assim que em nenhum momento é vinculada a leitura e análise de textos científicos sobre os temas para reflexão e o trabalho docente acaba sendo descaracterizado uma vez que os educandos deverão buscar informações no campo da vida pessoal e discutir entre si as respostas obtidas.

Diante disso há a negação da *práxis* (relação teoria e prática) uma vez que os educandos buscarão “informações” em seu ambiente cotidiano para entendê-lo e saber atuar nele. Isto, segundo Kuenzer (2016), evidencia duas dimensões que caracterizam o pós-modernismo: o “presenteísmo” e o “pragmatismo” as quais são responsáveis por sustentar a lógica mercantil.

²⁷ O construtivismo tem como referência a epistemologia genética de Jean Piaget. Nesta epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao ambiente. [...] Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento (DUARTE, 2010, p. 39-40).

A negação da *práxis* enquanto possibilidade de transformação a partir da relação entre teoria e prática [...] implica na negação da centralidade da categoria trabalho, compreendido em sua dimensão geral, ontológica, como constituinte do ser social; nessa concepção, passa a ser substituído pela categoria cultura, dimensão superestrutural que se constitui a partir de diferentes modos de vida, que por sua vez constituem múltiplas identidades a partir da coexistência de múltiplos papéis vividos pelos sujeitos (KUENZER, 2016, p. 09).

Nestes termos não há como definir o “conhecimento” buscado pelos educandos como “certo” e o “errado” uma vez que cada um encontra-se imerso em um contexto socioeconômico e cultural diferente. Ao mesmo tempo não se deixa espaço para a mediação docente no processo de ensino e aprendizagem o qual passa a ser somente o “organizador” de atividades para desenvolvimento de habilidades voltadas à resolução de problemas cotidianos por parte dos educandos.

Portanto, as discussões feitas até o momento comprovam que os pilares da educação propostos pela UNESCO no relatório Jacques Delors foram aperfeiçoados evidenciando a capacidade de adaptação do capitalismo no decorrer dos anos para se manter vigente. Neste sentido, a educação é utilizada como artifício para convencer a população de que este é o melhor modelo econômico a ser seguido bastando somente que os indivíduos se adaptem e trabalhem para que sua realidade seja melhor.

4.2. REFLEXÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL A PARTIR DA BNCC

Considerando as discussões feitas até o momento, bem como o fato de a BNCC já estar em vigor, faz-se necessária a contextualização do que seria um currículo crítico para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que proporcione aos educandos uma compreensão crítica da totalidade. Para tanto utilizaremos as discussões feitas pelos seguintes autores: Sacristán (1998; 2013); Saviani (2016); Young (2014); Cury; Reis; Zanardi (2018), entre outros.

Conforme já destacado no decorrer da pesquisa o currículo assume um papel importante no processo educativo ao determinar

[...] que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Ou seja, tem como objetivo regular os conteúdos e as práticas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem sendo capaz de modificar a compreensão que o indivíduo possui sobre o mundo. Nestes termos, segundo Andretta (2013) o currículo interfere direta e significativamente na prática pedagógica atuando como instrumento que forma não somente os estudantes, mas também reconstrói o próprio conhecimento o qual, por sua vez, é influenciado pelas relações, culturais, econômicas e sociais.

Destarte, o currículo não pode ser considerado como algo neutro, mas sim como fruto da seleção de um determinado grupo sobre quais conhecimentos são “necessários” para um dado contexto histórico social.

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como o domínio e a subordinação são reproduzidos e alterados na sociedade (APPLE, 2002, p. 59-60).

A partir da década de 1990 com o impulsionamento do neoliberalismo, conforme discutido no decorrer da pesquisa, a burguesia, por meio dos organismos internacionais, desponta como o grupo “responsável” por “orientar” a vivência em sociedade no âmbito global interferindo, principalmente nos currículos escolares a fim de formar cidadãos que se enquadrem alienadamente no modelo econômico vigente (Capitalismo).

Ou seja, partindo do discurso de democratização da Educação foi sendo inculcado na população de maneira sorrateira os princípios defendidos pela burguesia para a formação do cidadão, quais sejam: passividade, responsabilidade socioambiental e desenvolvimento de habilidades para participação no mercado.

Nestes termos, a “[...] lógica da “educação para todos” exige que, em prol da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido” (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Isto fica evidente nos documentos dos organismos internacionais analisados, os quais fornecem aos conteúdos escolares um sentido “utilitarista”, ao vincular o processo de ensino e aprendizagem somente à prática cotidiana e ao mercado de trabalho. Assim, deixa-se de lado o verdadeiro papel da Educação, qual seja, transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade com vistas à humanização dos indivíduos, proporcionando a construção de uma visão crítica sobre a sociedade.

Não obstante, considerando a análise feita na seção anterior, a BNCC replica essa visão mercadológica, meritocrática e utilitarista de Educação ao trazer uma concepção de currículo disfarçada de “direitos de aprendizagem” que na verdade se configura como “obrigações de aprendizagem para o século XXI” considerando que, ao longo da Educação Básica os educandos precisam desenvolver habilidades e competências consideradas “essenciais” à vida cotidiana no atual contexto socioeconômico.

Young (2014) critica este tipo de currículo definido por competências e resultados, pois o considera incapaz de promover o acesso ao conhecimento entendido pelo autor como a capacidade de vislumbrar alternativas nas diversas áreas do saber. Também demonstra preocupação com as políticas curriculares governamentais, visto que estas vem apresentando propósitos externos à Educação ao destacar o “emprego futuro” como motivador da aprendizagem.

Nesta mesma linha, Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam que o currículo proposto pela BNCC caminha na contramão do movimento dialético de construção e reconstrução do conhecimento que a escola deve promover permanentemente. Assim, segundo os autores, ocorre uma desideologização e a descontextualização do currículo em prol de um conhecimento “teórico/científico/ neutro” definido por uma comunidade de especialistas para todas as escolas do Brasil voltado para a manutenção da organização social vigente e excludente.

Considerando o exposto, é possível inferir que a proposição da BNCC enquanto documento norteador do currículo de todas as escolas, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades no processo de ensino e aprendizagem aos

educandos, oculta a desigualdade social imposta pelo sistema econômico, a qual é ligada à Educação. Isso significa dizer que a existência de desigualdades no sistema educativo “[...] se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas” (LOPES, 2018, p. 25).

A autora também evidencia que não há necessidade nem possibilidade de todas as escolas possuírem o mesmo currículo, pois este precisa ser constituído contextualmente atendendo às necessidades dos sujeitos que não são homogêneas considerando que estes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes por estarem inseridos em contextos sociais e de vida diferentes.

Complementando este posicionamento Sacristán (1998) destaca que os pontos de partida desiguais dos educandos frente ao currículo comum exigem considerar no ensino obrigatório uma preocupação compensatória para os que mais necessitam do ensino, visto que seu “capital cultural de origem” não lhes favoreceu. Isso significa dizer que para proporcionar um “ensino para todos” o tratamento dos educandos deve ser “desigual” na medida em que se faz necessário “compensar” os que mais necessitam.

O currículo comum não pode nos fazer esquecer que não existem alunos/as médios abstratos para os quais se possa selecionar e planejar uma cultura especialmente acondicionada. Os alunos/as não tem as mesmas oportunidades quando ingressam na escola, nem se corrigem de todo as diferenças durante a escolarização, senão que inclusive estas podem aumentar (Sacristán, 1998, 192).

Nestes termos, estabelecer um currículo comum que desconsidere as desigualdades de oportunidades entre os educandos não contribui para uma “Educação de qualidade” à medida em que os educandos que possuem melhores condições econômicas sempre estarão à frente no processo de ensino e aprendizagem daqueles de classes menos favorecidas.

Outro ponto importante é que mesmo sendo bem detalhado o currículo é interpretado de formas diferentes considerando

Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometerimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e,

sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos [...] (LOPES, 2018, p. 26).

Assim, é importante destacar que não existe uma “receita” pronta e imutável para organizar um currículo principalmente se considerarmos, no caso do Brasil, as diferenças culturais e socioeconômicas dos Estados. Porém, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético é possível eleger elementos que contribuem para a construção de uma proposta curricular a qual permita aos educandos a reflexão crítica sobre as relações sociais do contexto em que estão inseridos.

O primeiro e mais importante elemento é considerar o **trabalho enquanto princípio educativo** cujo conceito, segundo Saviani (2016), compreende 3 (três) significados, a saber: na medida em que estabelece, pelo grau de desenvolvimento social alcançado historicamente o “modo de ser” da Educação como um todo, sendo o mesmo entendimento transportado para os modos de produção que correspondem a formas distintas de educar com uma correspondente forma de Educação dominante; na medida em que estabelece exigências específicas que devem ser preenchidas pelo processo educativo, considerando a participação direta dos integrantes da sociedade no “trabalho socialmente produtivo”; na medida em que estabelece a Educação como modalidade específica e diferente de trabalho denominada “trabalho pedagógico”.

Assim, baseado nas discussões de Gramsci (1975), Saviani (2016) evidencia que o estudo das ciências naturais, tem como objetivo introduzir os educandos na “sociedade das coisas” enquanto o estudo pelas ciências sociais permite o acesso à “sociedade dos homens”. Diante disso, o autor evidencia que no Ensino Fundamental a relação entre educação e trabalho é indireta e implícita, ou seja, o caráter do currículo escolar é determinado pela incorporação das exigências da vida em sociedade. Isto significa dizer que

Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (Saviani, 2016, p. 78-79).

Essa colocação é válida especialmente para os Anos Iniciais no Ensino Fundamental uma vez que é neste período da Educação Básica que os educandos

tem os primeiros contatos com os conhecimentos científicos sistematizados que servirão de bases para o aprendizado nas próximas etapas do Ensino. Nota-se assim, uma clara diferença da formação proposta na BNCC a qual vincula a aprendizagem meramente a questões cotidianas, porém, sem proporcionar conforme destacado por Saviani (2016) a compreensão pelos educandos da real função do trabalho na sociedade.

O segundo elemento a se considerar na elaboração de um currículo que seja efetivamente crítico é a **valorização da cultura**, ou seja, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Para tanto, segundo Paro (2011), exige-se tomar 3 (três) tipos de providências, a saber:

1. selecionar os conhecimentos importantes nas diversas áreas que irão compor as matérias ou disciplinas escolares (Língua Portuguesa, Matemática, História etc.) bem como os componentes curriculares novos relacionados às Artes (teatro, música, dança etc.), à saúde, ao esporte entre outros, prevalecendo nas escolhas uma síntese do conteúdo de cada área além de uma ordenação que respeite cada fase do desenvolvimento do currículo. Além disso, é necessário permitir a realização de ajustes que atendam às características regionais das escolas estimulando a criatividade;
2. proporcionar o inter-relacionamento dos conteúdos das denominadas “disciplinas teóricas” com os conteúdos das demais dimensões da cultura que integrarão o currículo, a fim de proporcionar uma educação “verdadeiramente significativa”: interessante e que enriqueça a vida dos educandos;
3. reestruturar a própria unidade escolar para que esta consiga dispor seus recursos da melhor forma possível, adequando-os às necessidades dos educandos.

Este elemento é extremamente válido e essencial para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois para além do aprendizado da leitura, escrita e efetuação de cálculos os educandos tem os primeiros contatos com os conhecimentos culturais, literários e artísticos de forma clara e sistematizada, os quais podem sim contribuir a compreensão de conteúdos de outras áreas além de contribuir com o desenvolvimento da capacidade criativa.

O terceiro e último elemento que entendemos ser importante para a formulação de um currículo crítico é a **valorização dos saberes e práticas docentes** os quais são fruto da formação profissional de cada professor bem como de suas experiências com os educandos. Assim, entendemos que

[..] os saberes personalizados dos docentes influenciam no currículo na medida em que contribuem para a produção de 'inovações', já que as novas propostas e abordagens dialogam com as tradições existentes, construindo novas tradições que associam o 'novo' ao 'antigo' (MORAES, ROCHA e GOMES, 2016, p. 20-21).

Mas, para tanto, os docentes precisam ser valorizados tanto no âmbito intelectual como financeiro o que infelizmente não acontece no modelo econômico vigente. Conforme já destacado no item 2.3 da pesquisa, os profissionais da Educação não puderam contribuir efetivamente na construção da BNCC que já chegou até as escolas “pronta” com apenas um item ou outro “aberto” para as contribuições dos docentes. Além disso, é notória a perda de gratificações e progressões por parte destes profissionais ao longo dos anos, mesmo sendo estabelecidas pela LDB de 1996 foram retiradas pelos Governos com base na alegação da existência de uma “crise financeira nacional”. “Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer” (LOPES, 2018, p. 26).

Portanto, considerando a estrutura atual do Sistema Nacional de Educação, além da necessidade de um olhar mais coerente para com a profissão docente desburocratizando algumas atividades e promovendo a formação continuada destes profissionais, corroboramos com a afirmação de Saviani (2016) a qual destaca a necessidade de propor a formação humana “[...] na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais [...] passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. [...] (SAVIANI, 2016, p. 83).

Somente desta maneira será possível proporcionar o pleno desenvolvimento dos indivíduos preparando-os para o exercício crítico da cidadania com vistas à superação do sistema econômico vigente.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a entender a relação entre o conceito de currículo disposto nos documentos da UNESCO sobre a educação no século XXI e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de verificar suas influências na formação humana. Para tanto, com base na perspectiva do materialismo histórico-dialético algumas definições sobre Estado, Educação e Políticas foram essenciais para alcançar o objetivo proposto. Também o estudo sobre os organismos internacionais se fez necessário para compreender a lógica do capital mundial na atualidade.

Neste sentido, entendendo a educação como um processo por meio do qual os indivíduos obtêm os conhecimentos culturais e científicos necessários à sua humanização, e a escola enquanto instituição responsável pela transmissão destes saberes acumulados historicamente, não poderíamos deixar de refletir, já na primeira seção da pesquisa, sobre as características do atual contexto histórico, econômico e social no qual estamos inseridos. Só assim foi possível compreender a lógica contida nos documentos norteadores da educação brasileira que, por sua vez, estão atrelados à visão de mundo capitalista, disseminada pelos organismos internacionais que atuam como “representantes” dos países mais ricos.

Destarte, as reformas empreendidas, a partir da década de 1990, no campo político com a implementação do neoliberalismo e a proposta do Estado mínimo, que levou ao acirramento do sistema capitalista aliado à globalização, transformaram significativamente os rumos do campo educacional e, por consequência, do currículo escolar. Assim, a Educação passou a ter como prioridade formar, desde cedo, trabalhadores pacíficos que aceitassem a ordem social vigente, em especial nos países mais pobres da América Latina, a fim de que estes países conseguissem reduzir os índices de pobreza e pudessem “sobreviver” no mercado global.

Nestes termos, para formular um consenso mundial sobre a necessidade de implantação deste “novo” modelo educacional, os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a UNESCO, atuaram fortemente na produção de documentos e na realização de eventos, sendo o principal deles a Conferência

Mundial de Educação Para todos, realizada em 1990, “orientando” os países sobre as ações a serem tomadas para a inserção na dinâmica global nascente.

Não obstante, quando observamos, de forma mais aprofundada a estrutura dos documentos oficiais da educação brasileira, desde os PCNs (1990), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), o 1º Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) as Diretrizes Nacionais da Educação (2010), o 2º Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) até a BNCC (2017), entendemos que eles vêm cumprindo gradativamente a “tarefa” de organizar o sistema de ensino nos moldes propostos globalmente.

Cabe destacar, porém, que dos documentos citados anteriormente apenas o 2º Plano Nacional de Educação foi construído de forma efetivamente democrática, porém, dadas as mudanças políticas e econômicas do país, a partir do ano de 2013, muitas de suas propostas para a melhoria da Educação brasileira ainda não foram colocadas em prática, pelo contrário, percebe-se um retrocesso que vem refletindo na desvalorização do trabalho docente, na redução de investimentos no ensino e na formação continuada dos profissionais da Educação.

Destarte, já na segunda seção da pesquisa, retomando de forma um pouco mais aprofundada os documentos da UNESCO, propostos para análise, foi possível verificar claramente a evolução do discurso em prol da implementação do “novo” modelo de Educação em âmbito global que atenda aos interesses do Capital. Nesse sentido, sob o lema “educação para todos”, foi sendo inserido um discurso poético de que o ensino deve basear-se em 4 pilares principais sendo: “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser” a fim de que seja possível a existência de uma sociedade pacífica e, ao mesmo tempo, desenvolvida economicamente.

Diante do exposto, considerando o objetivo da pesquisa, podemos concluir, com base nas discussões realizadas na terceira seção da pesquisa, que as categorias gerais dispostas nos documentos da UNESCO para a formação humana no século XXI, identificadas na pesquisa, a saber: “Cidadania Global”, “Conhecimentos básicos para resolução de problemas cotidianos da vida social e profissional” e “Educação ao longo da vida” estão presentes na BNCC, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino fundamental. Isto porque a organização curricular proposta para essa etapa da Educação Básica tem como objetivos gerais:

proporcionar experiências práticas a fim de que o indivíduo desenvolva desde cedo competências, no sentido de resolver problemas cotidianos de maneira criativa; promover o respeito ao próximo e ao meio ambiente, bem como desenvolver habilidades para a sua inserção no mercado de trabalho.

Para tanto, evidencia-se o desenvolvimento de conteúdos básicos tais como: leitura, escrita, raciocínio lógico, cálculos, assim como habilidade nas relações interpessoais, a fim de que os educandos obtenham resultados quantitativos “satisfatórios” nas avaliações externas e que seu país ocupe as melhores posições nos *rankings* mundiais de educação. Esta postura, por sua vez, responsabiliza os indivíduos pelos seus sucessos e fracassos no âmbito social, pois parte-se do princípio de que ao ter acesso à Educação todos possuem “condições” de melhorar de ter um bom emprego e, conseqüentemente, um alto poder aquisitivo, o que é impossível na atual conjuntura no âmbito do Capitalismo.

No decorrer da pesquisa, também foi possível observar o entusiasmo da classe empresarial brasileira em implementar o “novo” modelo de educação proposto pelos organismos internacionais, com o claro objetivo econômico, desconsiderando a realidade econômica e cultural das escolas brasileiras. Isto por sua vez, acaba por aumentar o abismo educacional entre as classes, considerando a diferença de condições entre instituições escolares públicas e privadas.

Diante desse cenário, torna-se essencial rever os princípios e as intencionalidades de caráter economicista presentes nas escolas atualmente, haja vista que o sistema atribui à Educação um caráter exclusivamente utilitarista, alterando o objetivo primordial do ato educativo, qual seja, a humanização dos indivíduos e a compreensão crítica da sociedade por parte destes. Isto significa dizer que o papel da escola deverá ser o de “[...] viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio [...] segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2016, p. 58).

Portanto, somos a favor de uma Educação que humaniza, tendo como fonte principal o trabalho enquanto princípio educativo, bem como os conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente pelo homem, a fim de que os indivíduos compreendam a sociedade como um todo - sua história, transformações econômicas, políticas e sociais ao longo do tempo, que culminaram na atual

organização que temos hoje - e não somente à partes fragmentadas visando a solucionar necessidades imediatas do cotidiano social.

Isso ocorrerá por meio de uma organização curricular que priorize desde cedo os conteúdos clássicos e não somente as habilidades e as competências que o educando desenvolverá a partir destes, assim como de um processo de ensino e de aprendizagem que proporcionem atividades de reflexões abrangentes, ultrapassando o que está já está posto, ou seja, as respostas prontas e acabadas. Todas estas questões são responsabilidade da Educação Básica, por meio da qual o educando vai, de maneira gradativa, alcançando os conhecimentos necessários para sua formação e o seu desenvolvimento humano.

Considerando as discussões feitas, finalizamos a pesquisa reforçando a necessidade constante dos docentes estarem envolvidos com a verdadeira função da educação, aprofundando-se na dinâmica do conhecimento, pesquisando, refletindo e analisando o cenário educacional do Brasil. Devem atentar para as propostas educacionais e as políticas públicas, com o objetivo de reorganizar o processo de ensino e de aprendizagem, de modo que priorizem o rompimento das ideias errôneas de sociedade e permitam a compreensão crítica por parte dos educandos da organização social vigente. Somente desta forma, será possível refletir maneiras de superação do sistema econômico e da ideologia burguesa.

Nesta situação, somente o respaldo teórico proporcionará os elementos necessários para a melhoria do sistema educacional brasileiro. Por fim, é importante destacar que esta pesquisa não esgota todas as possibilidades de compreensão da BNCC, ela reflete apenas sobre um ponto visando a contribuir na construção de alguns elementos que permitam uma educação consciente, humana e transformadora.

REFERÊNCIAS

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.

ANDRETTA, F. C. Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas. **Revista Perspectiva**, Erechim, v.37, n.140, p.93 -37. Disponível em: < https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_376.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortes, 2002, p. 59-91.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: Word Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Washington: Word Bank, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24758-Aprendizagem-para-todos-investir-nos-conhecimentos-e-competencias-das-pessoas-para-promover-o-desenvolvimento.html>. Acesso em: 09 de jun. 2020.

BANCO MUNDIAL. **AW Clausen**: 6º Presidente do Grupo Banco Mundial, 1981 – 1986. Washington: Word Bank, 2021a. Disponível em: < https://www-worldbank-org.translate.goog/en/archive/history/past-presidents/alden-winship-clausen?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=nui,sc>. Acesso em 08 agos. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Jim Yong Kim - President, World Bank Group**. Washington: Word Bank, 2021b. Disponível em: < <https://web.archive.org/web/20170316094904/http://live.worldbank.org/experts/dr-jim-yong-kim> >. Acesso em 08 agos. 2021.

BOTTOMORE, Tom (Editor); Laurence Harris, V.G. Kiernan, Ralph Miliband, co-editores. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANCO, Emerson Pereira; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrâncio; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Organização Curricular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), XV; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE), IV; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), VI, 2017. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2017, p. 9269 - 9283. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23681_11755.pdf >. Acesso em 01. dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 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. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília. DF: MEC, 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. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2ª versão revisada, Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão revisada, definitiva. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

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: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Até a Emenda 99/2017 Edição Comemorativa. 53. ed. Câmara dos Deputados. Brasília: D.F., 2018b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em: 22 jul. 2020.

CARDOSO. Zelina. Políticas e Reformas Educacionais no contexto neoliberal. **Colloquium Humanarum**, n. 22, v. 1, p. 11-24, 2010. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/333>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CEPAL. **Nota informativa**: o que é a CEPAL? In: PERÍODO DE SESSÕES DA CEPAL, 34º, San Salvador: 2012. Disponível em: <https://www.cepal.org/pses34/noticias/paginas/3/47203/hojainformativa-CEPAL-pt.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CEPAL. **Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe**. Nações Unidas: Brasil, 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/cepal/>. Acesso e: 15 jul. 2020.

COELHO, Jaime Cesar. A política de empréstimos do fundo monetário internacional: soberania e hierarquia na economia política internacional. **Revista Tempo do Mundo**, IPEA: Brasil, v. 4. n. 1, p. 179 – 196, 2012. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6232/1/RTM_v4_n1_Politica.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

COPPE, Marta Regina; DALAROSA, Adair Ângelo. A perspectiva curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR**, Campinas-SP, v. 21, p.1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8660386/26622/99722>. Acesso em: 25 out. 2020.

CORCETTI, Maria Lucinda; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. A escola, o currículo e os temas transversais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 28-46 - jul./dez. – 2004. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/8004/4699/>. Acesso em: 25 out.2020.

COSTA, Raquel da; MOLINA, Adão Aparecido. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, v.14. n.29, p. 477-497, Maio/Ago./2020.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Revista Educar**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 22, p. 51-75, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000200003&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0104-4060. Acesso em: 09 jun.2020.

CURY, Carlos Roberton Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2020.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Aline. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: < <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206/14025> >. Acesso em: 01. Jan.2021.

DELORS, Jacques (org.) **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. 5. ed. Brasília, DF, MEC: UNESCO, 2001.

DELORS, J. (org.) **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Brasília, DF, MEC: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 02 abr. 2020.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n.1. janeiro/junho de 2010, p. 73-78.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira**. PNE em Movimento 1, Brasília, DF: MEC, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. PNE 2014/2014: Avaliações e perspectivas de um plano de Estado. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org). **PNE 2014/2014: Avaliações e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. (Série “As Dimensões da Formação Humana”). Disponível em: < <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-11-17-16-20-42.pdf> >. Acesso em: 10. dez. 2021.

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: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; 2010, p. 33-49.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. IN: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, VIII, 2004. **Anais...** Universidade de Coimbra - Portugal, 2004, p. 1-17. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

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.

FERRETTI, Celso João. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 299 – 306, dez/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13943.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123 – 1138, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Ver. Fac. Educação. v. 24. n.1. São Paulo: jan./jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004. Acesso em: 22 jun. 2020.

GOMES, Pedro Henrique Gomes; GARCIA, Gustavo. Milton Ribeiro toma posse como quarto ministro da Educação no governo Bolsonaro. **Jornal G1**, Brasília-DF, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2020.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. A UNESCO e a política de formação de professores no Brasil na década de 1990. IN: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, X; SEMNÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, I, 2011. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2011, p. 4576-4588. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5617_2904.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. IN: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11, 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. p, 1-22. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educaçao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, v. 01, 2011, p. 121-172.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **A crise capitalista e a educação brasileira**. Navegando Publicações. Uberlândia: MG, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 – 2024: avaliação e perspectivas**. Recife - PE: ANPAE, 2018, p. 23 – 27.

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.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Bianca Gonçalves Sousa de; ROCHA, Natalia Collares de Moura da; GOMES, Maria Margarida. Currículos Escolares: saberes docentes na produção de materiais didáticos por professores da educação básica. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, Brasil, Universidade Federal Fluminense, n.4, p. 01 - 23, 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.294> >. Acesso em: 10 dez. 2021.

MORDER, M. **Desenhos Curriculares Internacionais**. Movimento pela Base: UNESCO, 2015. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER_Benchmark-internacional.pdf. Acesso em: 05 maio. 2020.

MORDER, M. **Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367818?posInSet=1&queryId=df21729c-6729-4816-b824-e2df16c00e59>. Acesso em: 05 maio 2020.

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.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 41, e224423, 2020, p. 01 – 13. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 10 dez. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos?** 2021. Disponível em: < <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MUCENIECKS, Rebeca Szczawlinska; SILVA, Jani Alves da; CECÍLIO, Maria Aparecida. Uma análise sobre as orientações políticas do Banco Mundial para a educação brasileira. IN: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, VI, 2008. **Anais...** UNESP: Marília, 2008, p. 1 -14. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/rebecamuceniecks.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

NOMA, Amélia Kimino. **Reforma do Estado e da educação no Brasil dos anos 1990**. Universidade Estadual de Maringá (UEM). 2009. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/304>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OFFE, Claus. Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1989. Resenha de: SENKO, Elaine Cristina. **Revista de História**, UFPR, v. 4, n. 1, 2012, p. 179-184. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rhufba/article/download/28140/16700>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ONU. **Transformando nosso Mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Brasília – DF: UNIC Rio, 2016. Disponível em: <https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI,

Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 19, p.485-507, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 21, n. 1, p. 3-23, 1991. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_a_crise_da_america_latina_consenso_de_washington_ou_crise_fiscal.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil**. Brasília, D.F: ENAP, 1995. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/1995/95-Estado_aparelho_do_estado_sociedade_civil-TD-ENAP.pdf. Acesso em: 08 jun.2020.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o Capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, Brasil, Universidade Federal Fluminense, n.10, p. 65 - 90, jan./jun. 2019. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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.

SACRINSTÁN, José Gimeno. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRINSTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I (Orgs.). **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRINSTÁN, José Gimeno. o que significa currículo. In: SACRINSTÁN, JOSÉ GIMENO (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre – RS: Penso, 2013, p. 16 – 37.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas negadas e silenciadas nos currículos. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

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>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p.281-300, set./dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. 4. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In: _____ (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP, Autores Associados: 2008. p. 88-103.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, Brasil, Universidade Federal Fluminense, n.4, p. 54 – 84, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SEMIS, Laís. Audiências públicas da Base: Muito potencial pouco aproveitamento. **Nova Escola**, São Paulo – SP, 2017. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/6761/audiencias-publicas-da-base-muito-potencial-pouco-aproveitamento> >. Acesso em: 11 dez. 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Elson Marcolino. Neotecnicismo pedagógico e as novas demandas para a educação escolar. IN: CEPED, EDIPE, 2013. **Anais...UEG: Goiás**, 2013, p. 1-13. Disponível em: < <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt13/co%20grafica/Els on%20Marcolino%20da%20Silva.pdf> >. Acesso em: 15 jun. 2021.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

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.

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. **Fundamentos da Nova Educação**. Cadernos da Unesco. Série Educação. Volume 5. Brasília: MEC, 2005.

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: 18 jun. 2020.

UNESCO. **História da UNESCO no 70º aniversário de sua criação**. Rede das Escolas Associadas - PEA: São Paulo, 2015a. Disponível em: <https://d1p480y8ywg81t.cloudfront.net/media/signorelli/colegio/unesco/outros-documentos2.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 06 abr. 2019.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação**. Brasília: MEC, 2016.

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.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e porque é importante? **Cadernos de Pesquisa**, USP – SP, v. 44, n. 51, p. 190 – 202, jan.- mar. 2014. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2707/2659> >. Acesso em: 06 dez. 2021.

ZANARDINI, J. B. A ideologia do Desenvolvimento e da Globalização e as Proposições Curriculares Elaboradas (1961-2002). In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, J. B.; DEITOS, R. A. (Orgs.). **Educação, Políticas Sociais e Estado no Brasil**. Cascavel-PR: EDUNIOESTE; Curitiba-PR: Fundação Araucária, 2008, p. 45-76.