

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO SÉCULO XXI: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE HIDROLÂNDIA

Mariana Aparecida do Prado Aleluia
Orientador: Dr. André Luiz Araújo Cunha

RESUMO

A questão das finalidades educativas tem manifesta relevância no campo das políticas e diretrizes educacionais de um país, uma vez que elas determinam os parâmetros para o funcionamento das escolas em relação a objetivos escolares, currículo, formas de organização e gestão, procedimentos de avaliação da aprendizagem, sistemas de formação de professores, etc. O presente artigo, propõe ampliar a compreensão acerca das concepções sobre as finalidades educativas escolares, a partir da concepção dos professores de escolas públicas do município de Hidrolândia, Goiás. A partir da pesquisa qualitativa e empírica, e da análise dos documentos oficiais, buscou-se identificar as concepções dos professores acerca do que seria uma escola ideal, bem como, o que se deve, ou não, ser ensinado na escola. Os resultados mostram como o alinhamento das políticas educacionais às orientações repercutem tanto na organização e gestão escolar, quanto no aprendizado dos alunos, reduzindo a função da escola à socialização e interação social.

Palavras-chave: finalidades educativas, políticas educacionais, organismos internacionais.

Introdução

Em anos recentes, vêm ganhando destaque na realidade social, política e educacional do país, o crescimento da atuação de movimentos sociais conservadores ligados a setores da classe média e a determinados grupos religiosos, cujo impacto na definição de finalidades educativas e na concepção do trabalho de professores é visível. Nesse contexto, percepções das famílias, das organizações religiosas, dos professores, de empresários, políticos profissionais, entre outros segmentos, influenciam a definição de finalidades educativas escolares, tanto de forma explícita, como implícita. Ou seja, tais finalidades expressam interesses de grupos e disputas de poder no terreno social, cultural, político, materializando-se nos currículos, nos projetos pedagógicos, nas formas de

organização e gestão da escola e, de modo muito peculiar, nas práticas institucionais (LIBÂNEO, 2019).

A questão das finalidades educativas tem manifesta relevância no campo das políticas e diretrizes educacionais de um país, uma vez que elas definem os parâmetros para o funcionamento das escolas, por meio da formulação do currículo, formas de organização e gestão, procedimentos de avaliação da aprendizagem, sistemas de formação de professores, entre outros.

De acordo com Libâneo (2019), as finalidades resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais. Desse modo, ao educador não basta dedicar-se apenas aos aspectos internos da escola e do ensino, é preciso que saiba situá-los na complexidade da realidade social que caracteriza uma sociedade, compreendendo o sentido das finalidades escolares numa perspectiva sócio-histórica.

Segundo Lenoir (2013), a determinação de finalidades da educação aparece como uma etapa não apenas necessária, mas prioritária, pois trata-se de estabelecer os fundamentos sobre os quais serão construídos os currículos. Assim, o estabelecimento de finalidades da educação surge como algo necessário e prioritário, no entanto, é preciso reconhecer a complexidade desse processo, frente o considerável dissenso no meio político, acadêmico, educacional, sindical, empresarial, quanto à significação e a função atribuídas a essas finalidades (LENOIR, 2013).

Tais significados envolvem diferentes conceitos como qualidade da educação, autonomia, responsabilidade, emancipação, cidadania, preparação para o trabalho, educação intercultural, educação para a sustentabilidade, etc., suscitando dispersão e incertezas em relação a objetivos escolares, com evidente repercussão na definição de objetivos e formas de funcionamento das escolas. Por exemplo, tensão entre objetivos escolares voltados para a instrução ou socialização, o que repercute na formulação das políticas e diretrizes para a escola. (LENOIR, 2012).

Tem-se como hipótese que existem diferentes concepções pedagógicas, entre os professores, que pode aproximar-se das expressas nos documentos oficiais, ou não. Visando compreender a problemática, o presente estudo, analisou as concepções de finalidade educativa da educação escolar por parte dos professores da rede municipal da cidade de Hidrolândia-Go.

A presente pesquisa se insere no contexto da pesquisa “concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no Estado

de Goiás”, coordenada pelo professor Dr. José Carlos Libâneo, que tem como objetivo identificar e analisar as concepções sobre finalidades educativas escolares presentes na literatura, documentos oficiais, bem como aquelas expressas por diferentes agentes sociais ligados direta ou indiretamente à educação escolar.

Assim, o objetivo geral desse artigo é investigar as concepções sobre as finalidades educativas escolares dos professores da Rede Municipal da cidade de Hidrolândia-Go. Nesse contexto, foram apresentadas as seguintes questões: o que seria uma escola ideal? O que se deve (ou não) ser ensinado na escola? Os objetivos específicos delineados para pesquisa são: compreender o conceito de finalidades educativas escolares; identificar e analisar a concepção de finalidades educativas na perspectiva dos organismos internacionais; identificar as concepções sobre as finalidades educativas escolares dos professores da Rede Municipal de Hidrolândia-Go.

Para a realização da pesquisa utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo. O recorte temporal utilizado foi de 2015 a 2022. A pesquisa bibliográfica incluiu teses e dissertações disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e na biblioteca *Scientific Electronic Library Online*. Para as buscas definiu-se como palavras-chave: papel da escola; finalidades educativas escolares; políticas educacionais. Também se utilizou como fontes, livros, capítulos de livros e documentos. A coleta de dados da pesquisa de campo ocorreu, de forma virtual, entre os meses de junho e setembro de 2020. Foram entrevistados professores de duas escolas municipais de Hidrolândia. Para o artigo foram selecionadas uma amostra de 10 entrevistas. Utilizou-se como critério para a escolha das entrevistas, professores da rede pública da cidade de Hidrolândia, visto que a pesquisa, também, ocorreu em outras de cidades do Estado de Goiás.

Finalidades educativas escolares na perspectiva dos organismos internacionais

A formulação de finalidades educativas para o sistema escolar é uma exigência prioritária no planejamento e execução de ações públicas no campo da educação, pois elas estabelecem as orientações básicas para as políticas educacionais e, daí, para a elaboração dos currículos e sua operacionalização nas escolas e salas de aula. Elas geralmente são enunciadas no preâmbulo de planos, projetos e documentos normativos, ora explicitamente ora de forma velada, neste caso requerendo do pesquisador um trabalho mental de captar seu real sentido e intencionalidade. (LIBÂNEO, 2019).

Segundo Libâneo (2014), a educação escolar, objeto das finalidades educativas escolares, por diferentes razões, ocupa lugar central nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontações entre os vários interesses sociais e políticos vigentes numa sociedade.

A finalidade primeira de todo sistema de educação, concebido no contexto de um Estado-nação democrático, é formar seres humanos emancipados, iguais, livres. Sua especificidade é integrar as populações em uma comunidade de cidadãos e lhes garantir o exercício de práticas democráticas, o que requer a instituição de uma escola democrática que deve dar a todos as capacidades intelectuais necessárias para participar efetivamente da vida pública. (SCHNAPPER, 1994, p. 28).

Esses organismos vão constituindo um conjunto complexo de proposições, normas e procedimentos, que impulsionam a definição de finalidades educativas escolares, impregnando decisões institucionais dos países em relação a reformas educacionais, planos, diretrizes curriculares, processos pedagógico-didáticos, rapidamente assimilados por gestores de órgãos públicos, administradores do sistema educacional, dirigentes escolares, professores, pesquisadores, formadores de professores, pais. (LIBÂNEO, 2019).

Ao se tratar das finalidades de um sistema educativo, não se pode desconsiderar o plano do discurso político-ideológico, que permeia, as estruturas da realidade social, que se materializam nas orientações curriculares e, conseqüentemente, na organização e gestão escolar. Nesse sentido, afirma Lenoir (2016) que

As finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula (LENOIR, 2016, p. 124).

Ainda segundo o autor, as finalidades educativas têm sido vistas como uma questão complexa e controversa, sujeita a contestações e a diferentes interpretações em relação a seus atributos e significados. Estas, estão submetidas aos imperativos econômicos e políticos, os quais as destituem de seu sentido propriamente educacional. Não sendo neutras, são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico, o qual se faz sentir nas políticas educacionais, que repercutem nas expectativas, valores, na estrutura e conteúdo do currículo.

A reorganização do sistema capitalista no contexto neoliberal e da globalização da economia, tem repercussões na formulação das finalidades educativas escolares e, por consequência, nas concepções de escola, de conhecimento escolar, de currículo, de organização do trabalho e da carreira do professor.

A política educacional brasileira, no pós-Segunda Guerra Mundial, foi marcada por acordos bilaterais firmados com os EUA, com o objetivo de difundir e implementar a hegemonia econômica e política americana, como a Aliança para o Progresso, e assinatura de convênios de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Outras modalidades de ações foram também importantes como a criação de organismos internacionais derivados do sistema das Nações Unidas, como os surgidos em Bretton Woods (FMI - Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), entre outros. (LENOIR, 2016).

Tais acordos possibilitaram, além de empréstimos e financiamentos, intercâmbios entre professores e alunos dos países, e o estabelecimento de uma equipe de especialistas brasileiros e norte-americanos que contribuíram para a implementação das reformas no setor educacional (LENOIR, 2016). Tais recomendações serviram para delinear as políticas educacionais em nível mundial, que tinha como objetivo principal, “a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. (UNESCO, 1990, p. 2).

A influência dos organismos internacionais na política educacional brasileira, expressa as vinculações entre educação e economia, tendo início nos anos 1950, conforme análise de Fonseca (2009). Essa influência foi consolidada com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do programa *Aliança para o Progresso*, na forma de acordo de cooperação técnica e econômica com o governo norte-americano.

As diretrizes e orientações em relação às políticas educacionais, teve como marco histórico a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, no ano de 1990. Teve o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as

necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes.

Mais recentemente, no Fórum Mundial de Educação, ocorrido no ano de 2015, onde foi proclamada a Declaração de Incheón, sendo reafirmados os princípios, anteriormente definidos, da Conferência de Jomtien. No âmbito dos documentos do Banco Mundial, encontra-se três orientações que sintetizam tais orientações: a) centrar a educação nas necessidades básicas de aprendizagem; b) prover instrumentos essenciais e conteúdos da aprendizagem necessários à sobrevivência; c) considerar a educação básica (que no Brasil corresponde ao ensino fundamental) como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes tendo em vista a capacidade de trabalho e consumo no mundo capitalista. (LENOIR, 2016).

A UNESCO, por muitas décadas, assumiu o papel de condutora política-ideológica das reformas educacionais na América Latina, atuando como órgão que planejava, implementava e dirigia a agenda global para a educação, trabalhando de forma articulada com o BM e com uma extensa rede de instituições, locais e mundiais (SILVA, 2014, p. 34).

De acordo com Fonseca (2009), as políticas educacionais no Brasil, desde os anos de 1990, até a atualidade, conta com a presença de orientações marcadas por ambiguidades, expressas em duas propostas: por um lado, políticas públicas monitoradas por organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial e a UNESCO, por outro, políticas geradas pela influência de movimentos sociais - em parte surgidas por demandas dos próprios movimentos, em parte induzidas pelos próprios organismos internacionais.

Na segunda metade dos anos 2000, foram instituídos programas educacionais voltados explicitamente ao atendimento às populações socialmente vulneráveis, em conformidade com as estratégias do Banco Mundial, cujo discurso voltava-se à redução da pobreza. Para isso, foram introduzidos nos planos oficiais no ano de 2007 os programas Escola de Tempo Integral e o Programa Mais Educação. (BARRETO et al., 2014).

Tanto o Programa Mais Educação, quanto a Escola de Tempo Integral, são justificados em documentos oficiais como ações públicas voltadas ao atendimento à diversidade social e cultural abrangendo especialmente comunidades pobres e crianças em situação de vulnerabilidade social. Tais medidas responderam por um lado à crescente difusão de ideias em âmbito internacional em torno do reconhecimento social e político das múltiplas culturas, incluindo as peculiaridades étnico-raciais de gênero e, por outro, às reivindicações de movimentos sociais ligados a essas culturas. (LIBÂNEO, 2019).

Como observado, os documentos elaborados a partir das diretrizes dos organismos internacionais, destinados à educação dos países emergentes, tem como finalidade a formação para atendimento às necessidades e interesses do sistema neoliberal, reduzindo o papel da escola a socialização e integração social. Nessa direção, passamos a analisar os referenciais de qualidade na perspectiva das políticas educacionais.

Políticas educacionais que orientam os referenciais de qualidade da educação básica no Estado de Goiás: o que pensam os professores?

No contexto das transformações sociais e econômicas, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, lançou em setembro de 2011 o documento Pacto Pela Educação. Apresentado como uma ampla reforma no ensino público do Estado, ganhou destaque midiático por inaugurar uma nova fase na educação goiana, segundo seus idealizadores. Das ações reformistas propostas, emergem metas e iniciativas que perpassam as finalidades educativas escolares, a concepção de currículo, o processo de ensino aprendizagem, a gestão escolar, a avaliação, as formas de responsabilização, bem como definem as formas de funcionamento do sistema educacional e das escolas.

De acordo com Gomes (2019), no seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar.

Nessa vertente, a autora ressalta que a qualidade da educação em Goiás, seguindo os mesmos moldes de outros países em desenvolvimento, que adotam os referenciais de qualidade definidos por organismos internacionais como Banco Mundial, está restrita a uma escola de resultados imediatos, conforme a lógica de mercado. Vale ressaltar que o Pacto Pela Educação implantado em Goiás, inspirado na proposta dos organismos internacionais, não é novidade, haja vista que projetos semelhantes foram implantados em outros Estados brasileiros sob variadas denominações. De acordo com Silva (2014, p. 150),

O projeto representa, na educação, a concepção economicista na qual se estabelece a correspondência entre escola e empresa, equipara os fatores do processo de ensino aprendizagem com insumos, enquadra as especificidades da atividade escolar dentro de critérios econômicos. Mais que isso, nas escolas investigadas, foi possível perceber os efeitos e repercussões, muitas vezes negativos, do Pacto no funcionamento das escolas pesquisadas e na atuação de seus profissionais.

Nesse sentido, percebe-se que o projeto de reforma educativa do estado está alinhado ao discurso empresarial, impondo uma nova estrutura para o sistema educacional, que irá repercutir na organização, na gestão, nas práticas pedagógicas e na infraestrutura das unidades escolares. Implementado no ano de 2012, o Pacto Pela Educação projetou e executou um programa ambicioso com metas e iniciativas de alto impacto no setor educacional, na perspectiva da escola de resultados, composto por cinco pilares:

a) valorizar e fortalecer o profissional da educação; b) adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; c) reduzir significativamente a desigualdade educacional; d) estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e) realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Serão definidos a seguir com base no documento da Secretaria de Educação (SEDUC, 2011a, s/p).

Nesse contexto, constata-se que as variáveis que afetam à aprendizagem dos alunos, não estão totalmente sob o controle da escola e do professor. Apesar disso, a escola e seus profissionais são apontados como únicos responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos.

De acordo com Gomes (2019, p. 11):

A percepção do trabalho docente como uma atividade voltada para resultados retira algumas características essenciais do trabalho docente e de sua identidade profissional, fazendo que os professores se tornem meros executores de tarefas, minuciosamente detalhadas nos manuais pedagógicos. Progressivamente, a função docente vai se esvaziando e perdendo autonomia, à medida que o planejamento, a organização e a avaliação das atividades de ensino são transferidas para outras instituições como: empresas prestadoras de serviços educacionais, fundações, ONGs e institutos, contratados pela rede estadual de Goiás, para fornecer materiais, formação de professores e gestores, avaliação em larga escala, entre outros.

As mudanças na rotina escolar, no planejamento, nos critérios de avaliação e a política de promoção automática, interferem no funcionamento da escola, nos processos de trabalho de seus profissionais e na aprendizagem dos alunos. A pressão da rede de ensino por resultados e a imposição de medidas, cujo discurso se resume na melhoria, a qualquer custo, dos índices educacionais, produzem um sentimento de indignação e impotência nos profissionais da escola. (GOMES, 2019).

Uma das principais reclamações feitas pelos professores, no contexto dessa pesquisa, foi exatamente a questão das formas de avaliação em larga escala. Por exemplo, analisando a questão das avaliações em larga escala, a professora 1 afirma:

Olha também não concordo muito com a forma de avaliação não, sabe! Porque as vezes você não avalia o aluno [...]. Já houve casos de você ver que o aluno não tem condições de ir para a série seguinte, e você é obrigada..., a avançar ele. Já aconteceu comigo por várias vezes, de ter que passar um aluno para

frente sabendo que ele não tinha alcançado as habilidades que ele deveria ter alcançado naquela série em que ele estava. Então, isso eu acho, assim... muito errado, sabe? E isso também não é avaliação, porque muitas vezes..., as vezes até falo, – para que avaliação, se eu vou ter que passar o aluno de qualquer forma?

Como se observa na fala da professora, os impactos das políticas implementadas no contexto educacional goiano, alinham-se, de forma clara à lógica neoliberal, com foco nas avaliações em larga escala e indicadores de desempenho, resultados um currículo de resultados imediatos que tem como objetivo a formação para atendimento às necessidades do capital (LIBÂNEO, 2019).

Nesse contexto, observa-se a precarização do trabalho docente, que se torna, cada vez mais, refém do sistema. As situações de aprendizagem são pensadas e prescritas de forma artificial e exterior à realidade em que elas se efetivam (SILVA, 2014, p. 23).

Nesse sentido, é possível perceber nas falas de alguns professores, a consciência do currículo instrumental implementado nas escolas goianas, bem como os impactos na aprendizagem dos alunos. A padronização das avaliações, segundo os professores, não é a melhor forma de se avaliar o desenvolvimento de uma criança.

Se for pensar a questão de nota, eu não sou de acordo, nota, número, não sou de acordo. Porque o aluno ele tem que ser avaliado para mim, em um contexto geral, como uma pessoa que tem suas limitações, que tem suas dificuldades, então um número ali eu acho que não avalia, então esse tipo de avaliação eu não concordo com ele (Professora 2).

Libâneo (2011a) e Nóvoa (2009), vem há tempos apontando: não se pode perder de vista a função social da escola, mas não se pode também incorrer no equívoco de atribuir exclusivamente a ela e aos seus profissionais a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino, levando-os a assumir atribuições de outras instâncias sociais e que ultrapassam em muito os limites de seu trabalho. Além disso, mostram o quanto está sendo sacrificada a qualidade do ensino e da formação dos estudantes, por meio dessas estratégias cujo foco são metas quantitativa e resultados mensuráveis.

Concepção dos professores acerca do que é uma boa escola: acolhimento social ou acesso aos conhecimentos científicos?

As finalidades educativas abrangem aspectos teóricos, de sentido e valor, constituindo-se poderosos indicadores das orientações dos sistemas escolares, sejam implícitas ou explícitas. Ela implica pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos, e deles decorrem os critérios de qualidade que não são neutros, dado o seu caráter político-

ideológico. Esses critérios orientam as políticas educacionais e as decisões acerca do currículo e de objetivos da escola. (LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2016).

Em uma visão emancipadora, defende-se que a educação e o ensino, sobretudo na escola pública, tenham como finalidades a formação humana, propiciando a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos no processo educacional. Trata-se, pois, de assumir finalidades educativas com caráter político-ideológico emancipatório, democratizante e de justiça social (LIBÂNEO, 2012; 2014).

Nessa perspectiva, a qualidade da educação escolar se concretiza no interior da escola, com o cumprimento de objetivos de ampla formação cultural e científica dos alunos, promovendo sua transformação subjetiva a partir da relação aprofundada e crítica com os conhecimentos e com a realidade histórica e social. (MARTINEZ, 2009).

Esse desenvolvimento, depende de mediações culturais no processo de ensino e aprendizagem e essas mediações ocorrem na atividade de estudo, realizada pelo aluno, com o objetivo de transformação dos objetos de estudo e simultaneamente de sua subjetividade individual. No entanto, no processo de difusão da ideologia neoliberal, no campo da educação, as finalidades educativas escolares têm assumido o provimento de conhecimentos utilitários – a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, entre outros – que visam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, desenvolvimento de competências e habilidades, valores e atitudes, baseados na lógica do sistema capitalista. (LIBÂNEO, 2020).

Seja pelo estranhamento na prática diária na escola com o aluno real, seja pelo conhecimento obtido em sua formação docente sobre a dinâmica social e seus efeitos sobre a educação, os professores revelam reconhecer a origem social do aluno como um fator limitante do sucesso escolar. Mas, antes de colocar esse problema, vale perguntar: conhecer esses fatores pode melhorar as práticas dos professores, e a gestão da escola? Essas questões estão relacionadas com o fato de que tais fatores e seus indicadores são produzidos para a pesquisa, e não para o fazer escolar. (GOIÁS, 2011, p. 16).

Em outras palavras, as finalidades educativas implícitas, segundo Libâneo (2020, p. 3):

Permitem inferir que seus princípios e orientações não têm como direção o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo das crianças e dos adolescentes, mantendo-os em condição de desigualdade de aprendizagem o que resulta em manutenção da desigualdade social, tendo a desigualdade escolar como um dos fatores mais determinantes.

Esses alunos, portanto, permanecem privados da oportunidade de transformações subjetivas, por exemplo, a aquisição das ‘ferramentas’ intelectuais para a atividade social futura, inclusive a atividade profissional. Entretanto, estão bem explícitas as metas definidas pela Seduce que, embora não redigidas nos documentos de forma especificamente quantitativa, consistem em expectativas quantitativas e numéricas.

O professor, como o sujeito que identifica as necessidades, carências e problemas de natureza psicopedagógica e didática e que, em tese, deveria deter a autonomia pedagógica de tomar decisões favoráveis à possibilidade de aprendizagem dos alunos, tem retirada a sua autonomia. Desse modo, o objetivo mais central da atividade de ensino, isto é, o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos pela internalização dos conceitos. (SILVA; LEÃO, 2017).

Como constatado pela pesquisa de Lenoir (2013), com professores do Canadá, há uma preponderância, por parte dos docentes da educação básica da missão de socialização da escola, descrita sob os ângulos organizacional, relacional e socioafetivo, sobressaindo os conceitos científicos, em grande parte dos casos, como se constata, por exemplo, na fala da *professora 3 socializar que está dentro do ensinar não só conteúdo didático, mas ensinar o aluno a socializar com o próximo, e ele dividir ou partilhar, porque as vezes os alunos têm dificuldades de partilhar o saber então eu acho que isso e o papel da escola também, ensinar eles a partilhar os saberes.*

Não se pode ignorar as diferentes o papel da escola no processo de formação, na criança, de interação e socialização propiciados no ambiente escolar. No entanto, frente às desigualdades sociais, ao qual grande parte das escolas públicas se inserem, estes espaços acabam se limitando à finalidade de socialização dos alunos, em detrimento ao acesso ao conhecimento científico. Para Torres (2018, p. 11):

A organização escolar ressurgiu com nova centralidade, uma vez que representa o contexto concreto onde os processos de ensino-aprendizagem decorrem como espaço de combate às desigualdades sociais e de oportunidades de mobilidade social por via de percursos escolares bem-sucedidos.

Ainda segundo a autora, é necessário conhecer a lógica de funcionamento da escola, em concreto, como estas construíram sua identidade ao longo do tempo. Acrescenta-se na construção dessa identidade, os interesses e impactos do sistema capitalista à lógica de funcionamento das escolas e como tais ações impactam nos discursos e práticas dos professores. Para a *professora 1*, por exemplo, as finalidades da educação escolar, não deve se limitar aos conhecimentos constituídos historicamente, mas as outras dimensões que envolvem a formação do indivíduo. “Dentro das finalidades

não só o conhecimento, construção de valores, entendeu? De coisas na vida de qualquer cidadão, na construção da construção da conduta ética, moral, convívio social, eu acho que ela (a escola) é uma grande parceira.” (Professora 1).

Perdigão (2017), alerta-nos diferentes estudos associam a eficácia da educação aos resultados escolares dos alunos, na identificação dos fatores conducentes a essa eficácia, colocando a tónica em análises quantitativas, e ainda, que a melhoria da educação foca o estudo nos professores e na cultura escolar. No entanto, observa-se que a lógica que permeia o discurso neoliberal, como observado anteriormente, culpabiliza professores e alunos pelo fracasso escolar, não observando, por exemplo, as outras dimensões observadas pela *professora 1*, que constituem a formação do indivíduo.

A ideia de fazer de cada escola uma boa escola é sustentada na melhoria sistêmica de todo o modelo escolar, pois o foco na melhoria individual de apenas uma escola acabará por distorcer sempre a equidade social. Em síntese, escola de qualidade é aquela que, antes de tudo, por meio dos conteúdos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam.

O que a escola deve (ou não) ensinar aos alunos na visão dos professores

Petroni e Souza (2010) analisando o conceito de autonomia, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, afirmam que a autonomia do sujeito, diz respeito à sua capacidade de tomada de decisões, de responsabilidade por seus atos, de consciência de si no mundo de forma crítica e digna. Essa compreensão do que vem a ser autonomia, decorre do conceito de autorregulação, explicado pela referida teoria, como a capacidade que uma pessoa tem de dominar sua própria conduta.

A autonomia, portanto, não depende apenas do próprio sujeito, mas, também, das condições materiais de sua existência, de sua atividade, das relações sociais no contexto do qual faz parte. A possibilidade de ser autorregulado ou regulado externamente, advém dessas condições e relações sociais. Tendo clara essa contradição, segundo Libâneo (2020), é que se podem compreender as possibilidades de um professor ser sujeito autônomo em suas práticas pedagógicas, em sua atividade de ensino, no contexto das relações sociais constitutivas de seu trabalho na escola e no processo ensino e aprendizagem.

Segundo Silva (2017), a restrição à participação dos professores na definição das finalidades educativas e objetivos do ensino, da seleção de material didático, do cronograma, dos planos e projetos de trabalho, como lógica de controle externo das ações pedagógicas e didáticas também é manifestada pelos professores em diferentes pesquisas. Tal restrição leva o professor a sentir-se impossibilitado de proceder de forma diferente, da imposta pela Seduce, mesmo quando por ele são identificados problemas como baixa qualidade do livro didático, contradições entre o caderno educacional e a realidade da sala de aula, entre outras.

Por exemplo para a *professora 4* a “*escola é um lugar para o aluno aprender bem o idioma dele, aprender bem a respeito de ciências, aprender bem a respeito de artes, aprender bem a respeito da geografia, da história do lugar onde ele vive, e outros lugares, não acho que a escola é um lugar só para você apresentar conteúdos que tem a ver com cotidiano da pessoa.*”

Percebe-se que mesmo com todas as limitações impostas ao trabalho docente, a partir da implementação de um currículo de resultados, é possível perceber na fala de alguns dos professores entrevistados, a preocupação com um ensino que propicie o desenvolvimento cognitivo, artístico e moral dos alunos.

Vale ressaltar que na educação pensada e implementada pelos organismos internacionais, voltada aos países emergentes, os professores não participam da definição das finalidades e objetivos do ensino, na definição do currículo e metodologias de ensino, ou ainda, na definição dos materiais didáticos, que são previamente, elaborados conforme a dinâmica do sistema vigente. Aos professores, cabe, apenas, cumprir determinações e orientações impostas pelas secretarias de ensino.

Privados da autonomia pedagógica e didática, submetido à lógica da hierarquização de demandas e do cumprimento de cronogramas que comprimem o seu trabalho, submetido ao cumprimento de metas avaliativas, sob a vigilância de tutores, pouco resta ao professor para concretizar a atividade de ensino. Os professores identificam as condições sociais que intervêm em sua autonomia no trabalho na escola e na sala de aula. Compreendem que sua autonomia no trabalho de educar as futuras gerações, não depende apenas deles, professores, mas das condições externas que afetam sua atividade e do tipo de relações sociais que são estabelecidas no modelo educacional instrumental instaurado pela política educacional da Seduce. (LIBÂNEO, 2018).

Quanto ao que não deve ser ensinado no contexto escolar, os professores apresentam visões diferentes. Para a *professora 1*, por exemplo, assuntos relacionados à

religião, não deveriam ser ensinados na escola. “religião eu sou contra... ficar discursando religiões em sala de aula. Acho que não deveria ser ensinado”. Já para a *professora 8*, não há como limitar o que a escola deve, ou não, ensinar. Para ela, é muito complexo pensar em uma linha divisória, do que não deve ser ensinado, “a escola está aí para ensinar tudo aos alunos... porque aquilo que não foi legal para mim, talvez sirva para o aprendizado para o outro”. Essa mesma visão, é corroborada pela *professora 6* que afirma: “eu acho assim, que a gente tem que ensinar de tudo, não pode excluir nada, mas tem a forma de como deve ser trabalhado. Esse é o principal ponto, tem que trabalhar de tudo, não pode deixar nada de fora”. Para a *professora 5*, a escola constitui o espaço reservado ao acesso ao conhecimento, nas palavras da professora: “eu acho que não há nada que não compete a escola ensinar, acho que tem que ensinar de tudo um pouco”. De acordo com a *professora 2*, “a escola serve para transmitir conhecimento, formação intelectual, formação interpessoal. [...] Então a finalidade da escola é essa, esse é o papel da escola!”.

As concepções apresentadas pelos professores e professoras, de certa forma são opostas ao currículo instrumental implementado no Estado de Goiás as professoras entrevistadas parecem concordar que a escola deve assumir as responsabilidades da família e sociedade, sem relacionar esses conhecimentos com os conceitos científicos. Este, como observado, se restringe a um kit de habilidades de sobrevivência social para empregabilidade precária, desprovido de conteúdos culturais e científicos significativos e da formação do pensamento teórico científico. Em síntese, tais políticas educacionais, reduzem a escola a mero lugar de acolhimento e integração social para os pobres, limitando seu papel ao cuidado e atendimento à diversidade social dos alunos. (LIBÂNEO, 2016).

Tal concepção de escola não dispensa a inserção, nas práticas pedagógicas, das práticas socioculturais vividas pelos alunos, no seio das quais estão as diversidades. Mas tais práticas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os cotidianos vividos no âmbito comunitário e local (LIBÂNEO, 2016, p. 17).

De acordo com Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 81), as situações de ensino devem ser organizadas de modo a ligar o conhecimento teórico-conceitual ao conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade, utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias. Esse duplo movimento do ensino, segundo os autores, consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento

teórico-conceitual, e usar esse conhecimento, em seu contexto cotidiano e local. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 81).

Desse modo, a apropriação do conhecimento teórico geral, por parte dos alunos, possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados, em situações concretas de vida. Nesta forma de ensino, o conhecimento teórico-conceitual e o conhecimento local podem tornar-se integrados, de modo que este conhecimento possa enriquecer os conceitos pessoais das crianças, usando-o na compreensão da prática local cotidiana. Assim, pensando nas possibilidades da educação escolar, espera-se que em uma escola socialmente justa, o conhecimento constituído historicamente pela humanidade, seja de acesso a todos, não limitando as potencialidades de desenvolvimento cognitivo dos alunos. (LIBÂNEO, 2017).

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem, cuja referência é o conhecimento teórico-científico, deve ajudar os alunos, por meio dos conteúdos escolares, desenvolver suas potencialidades. Como nos orienta Libâneo (2016), é necessário propiciar uma educação que promova e amplie as capacidades intelectuais dos alunos a partir dos conceitos científicos. Assim, deve-se organizar o ensino dos conceitos de forma a levar os alunos a construir ferramentas mentais, que os permitam analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor, tornando aplicáveis à vida cotidiana (LIBÂNEO, 2016).

Considerações finais

A educação escolar, na perspectiva do sistema neoliberal, tem como finalidade o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilite aos pobres sua inserção na economia, contribuindo, paralelamente, para amenizar problemas sociais decorrentes das desigualdades sociais promovidas pela ampliação do sistema capitalista. Como observado, as finalidades educativas nessa perspectiva, são monitoradas por sistemas de avaliação em escala, cujos resultados, levam a formas de controle do trabalho das escolas e dos professores.

O currículo de resultados, implementado nas escolas públicas de Goiás, tem como referenciais de qualidade, os índices apresentados pelas avaliações. Como constatado na fala dos professores, esse currículo de resultados imediatos, amplia ainda mais as desigualdades educativas, visto que, a preocupação não está associada ao

desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas a aquisição de habilidades e competências, pautada em conhecimentos mínimos, voltados à empregabilidade precária.

Quanto à concepção dos professores sobre o que seria uma boa escola. Pode-se inferir que, dadas as condições sociais de desigualdades sociais em que se inserem as escolas públicas, na visão dos professores, a escola pública se reduz a um espaço de socialização e acolhimento social, não sendo oportunizado, aos alunos, o acesso ao conhecimento científico.

Por fim, acredita-se que a escola constitui o único espaço, capaz de promover a redução das desigualdades, por meio do acesso aos bens constituídos historicamente pela humanidade, pela formação cultural, moral, científica e ética. Defende-se aqui, uma proposta onde a escola seja socialmente justa, que possibilite aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de suas potencialidades, da formação para o exercício de uma cidadania democrática, que promova, verdadeiramente, uma justiça social.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANCO MUNDIAL (World Bank Group Education Strategy 2020.) **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development**. Banco Mundial, 2011.

BARRETO, Gilmar; VERASZTO, Estéfano Vizconde; DO AMARAL, Sérgio Ferreira. Inovação Tecnológica e Educação: estudos preliminares para a construção de indicadores de interatividade em uma perspectiva de aprendizagem colaborativa. **International Journal on Alive Engineering Education**, v. 1, n. 1, p. 47-54, 2014.

CRUZ, Ricardo; ALVES, José Matias. **A singularidade da organização escolar: fatores para uma boa escola**. Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional, p. 510-521, 2019.

FERREIRA, M. L. **A cultura organizacional na perspectiva dos docentes: estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira**. Universidade da Madeira. 2013.

FONSECA, M. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira:** entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Caderno Cedes, Campinas. V. 29, n. 78, mai/ago 2009, p. 153-177.

FREITAS, L. C. **Os Reformadores Empresariais da Educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

GOIÁS. SEDUC. **Programa Novo Futuro.** Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>. Goiânia, 2011. Acessado em abril 2022.

GOMES, M. A. M. **O pacto pela Educação em Goiás (2011-2015) no jornal O Popular:** notas de uma reforma. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning:** a cultural-historical approach. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2005.

LENOIR, Y. **Du libéralisme au néolibéralisme:** quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires. In: LENOIR, Y. et al. (orgs.). Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016.

LENOIR, Y. **Les finalités éducatives scolaires, un‘objet hautement problématique.** In: Bulletin n. 4. Chaire de Recherche du Canada sur l’Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá. 2013

LIBÂNEO, J. C. **Internacionalização das políticas educacionais:** elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). Educação básica: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Didática na formação de professores:** entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A. e SUANNO, M. V. Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, Raquel A. M. M. (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José C. **Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar.** In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (orgs.). Didática: teoria e pesquisa. Araraquara (SP): UECE/Junqueira & Marin, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática.** Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, p. 33-57, 2019.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. **Psicologia Escolar e Educacional:** compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009.

PERDIGÃO, R. **Agrupamentos e culturas escolares – organização escolar num projeto de equidade social.** Universidade Nova de Lisboa. 2017.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. **As relações na escola e a construção da autonomia:** um estudo da perspectiva da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.

SCHNAPPER, D. **La communauté des citoyens :** sur l'idéemoderne de nation. Paris: Gallimard, 1994.

SILVA, Samara Mirelly; LEÃO, Vicente de Paula. As áreas específicas na formação dos professores: Uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia em Minas Gerais. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 10, n. 23, p. 141-152, 2017.

SILVA, Simônia P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás.** 2014. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–PUC Goiás, Goiânia.

TORRES, L. L. **A escola como entreposto cultural:** o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59–81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919> 2018 Acesso em março 2022.

TORRES, L. L., & PALHARES, J. A. **Cultura, liderança e resultados escolares:** uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99– 121. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990.
UNESCO. **Declaração Educação para todos: o compromisso de Dakar,** 2000.