



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **FINALIDADES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA VISÃO DE AGENTES INTERNOS E EXTERNOS À ESCOLA**

André Luiz Araújo Cunha - Instituto Federal Goiano  
Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Simonia Peres da Silva - Instituto Federal Goiano  
Priscila Branquinho Xavier – Instituto Federal de Goiás  
Jeruza Mendonça e Silva – Secretaria Municipal de Educação de Hidrolândia-Go  
Cirlene Pereira dos Reis Almeida – Universidade Estadual de Goiás e UNIDESC

### **RESUMO**

A presente proposta sintetiza três investigações sobre as finalidades educativas escolares e as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. O primeiro estudo analisa o impacto das diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial nas políticas educacionais de países periféricos ao capitalismo central, destacando como essas orientações se refletem desde documentos oficiais até práticas pedagógicas nas escolas, como é o caso brasileiro. O referencial teórico-metodológico foca-se na análise implícita e explícita dessas políticas que se materializam em programas curriculares e diretrizes que orientam desde a gestão escolar até as práticas dos professores. A segunda pesquisa investiga as percepções de diferentes agentes sociais, incluindo professores, futuros professores, empresários, conselheiros tutelares entre outros, sobre as finalidades da educação escolar a partir da questão *para quem servem as escolas?* Com uma abordagem crítica, a pesquisa revela como a lógica neoliberal permeia os discursos desses agentes, influenciando direta, ou indiretamente, a educação para reproduzir estruturas de classe e aprofundar desigualdades educativas, reduzindo a escola pública a um espaço de socialização e preparação para o mercado de trabalho. Por fim, a terceira pesquisa, se concentra na visão de líderes religiosos sobre as finalidades educativas da escola pública, descrevendo as percepções desses líderes sobre o que constitui uma boa escola. Os resultados das pesquisas mostram a presença de ideias educacionais neoliberais nas percepções da maioria dos agentes sociais ligados diretamente, ou indiretamente, à educação escolar.

**Palavras-chave:** Finalidades educativas, Ensino Fundamental, Neoliberalismo.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: REPERCURSSÕES NAS FINALIDADES EDUCATIVAS**

Simonia Peres da Silva - Instituto Federal Goiano

### **RESUMO**

Nesse texto busca-se compreender as repercussões das orientações formuladas pelos organismos internacionais multilaterais, especialmente o Banco Mundial e a OCDE, nas políticas educacionais brasileiras e desdobramentos pedagógico-didáticos dessas orientações nas finalidades educativas e formas de funcionamento das escolas. Trata-se de analisar, principalmente, o modo implícito ou explícito, que tais políticas figuram em documentos oficiais, repercutindo nas ações da rede de ensino brasileira e desdobrando-se em programas, projetos, diretrizes, planos, que se constituem em normas para referenciar e, frequentemente, dirigir políticas das secretarias de educação, órgãos intermediários e subsecretarias, até chegar a gestão escolar e práticas docentes.

**Palavras-chave:** políticas educacionais, organismos internacionais, neoliberalismo.

### **INTRODUÇÃO**

As políticas educacionais brasileiras e as orientações formuladas para o planejamento da educação de países emergentes pelos organismos internacionais multilaterais, a partir da década de 1990, tem impactado as finalidades educativas dos sistemas de ensino, com desdobramentos pedagógico-didáticos dessas orientações nas concepções e formas de funcionamento das escolas. Os Estados e governos, pela subordinação ou por decisões autônomas, passam a integrar um sistema de relações transnacionais e supranacionais consolidadas por meio de acordos de cooperação, o qual trazem um conjunto de políticas para a educação em que estão delineadas finalidades e concepções de educação, de escola, de ensino e aprendizagem, formas de organização e gestão, procedimentos de avaliação, etc., que passam a direcionar a política educacional e o sistema educacional de países que assinam aqueles acordos. Além de ser um elemento normatizador das ações estatais, as políticas educacionais são mediações das atividades meio e fim, que modificam o funcionamento em todas as esferas (macro, meso e micro) da rede de ensino e influenciam na formação dos modos de pensar e agir dos sujeitos no interior dessa rede.

Essas políticas, de modo implícito ou explícito, figuram em documentos oficiais, repercutindo nas ações da rede de ensino brasileira e desdobrando-se em programas, projetos, diretrizes, planos, que se constituem em normas para referenciar e, frequentemente, dirigir políticas das secretarias de educação, órgãos intermediários e subsecretarias, até chegar às

escolas, professores, pais. Para isso, a rede de ensino se serve de circulares, ofícios, memorandos, cursos de formação, orientações etc. É desse modo que os sujeitos se apropriam do conteúdo e da forma dessas políticas, as internalizam acriticamente ou as reinterpretam criticamente, colocando-as em prática ou não. Tais políticas têm, portanto, o poder de intervir na formação das subjetividades no interior dos sistemas de ensino e da comunidade em geral, bem como nas relações entre esses sujeitos, alterando ainda as práticas pedagógicas, o currículo e a gestão da escola (BEECH, 2009; AMARAL, 2010; LIBÂNEO, 2013).

Por outro lado, cumpre realçar que esses sujeitos podem modificar essas políticas educacionais em suas práticas no cotidiano da escola, a partir de seus contextos social, cultural, político, institucional e pessoal, assim como pode não atuar dentro das expectativas dos gestores do sistema. Embora fique evidenciada uma agenda comum de políticas educacionais para os países latino-americanos, definida pelos organismos internacionais, existem diferenças significativas no modo como estas políticas desdobram-se em práticas no interior da escola, isso devido às circunstâncias sociais, institucionais e pessoais que afetam o modo como as políticas são entendidas, apropriadas e colocadas em prática. Nesse sentido, os professores não são apenas implementadores passivos. Ao entrar em contato com os conteúdos e orientações operacionais das políticas, os docentes estabelecem um processo complexo e dinâmico de interação, apropriação e reelaboração (ou rejeição), necessariamente mediado por sua cultura, valores e conhecimentos (cotidianos e científicos), o que leva a entender que condições objetivas e subjetivas definem possibilidades e limites de sua implementação. No caso das políticas educacionais formuladas pelo Banco Mundial (BM) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para serem implementadas nos países periféricos, ficou evidenciado em várias pesquisas (AMARAL, 2010; BEECH, 2009; LIBÂNEO, 2013; SILVA, 2014) que sua elaboração e seu conteúdo são distanciados da realidade concreta da escola e dos professores, sem considerar as condições (objetivas e subjetivas) de cada contexto, produzindo também resultados diferenciados.

A discussão aqui apresentada se desenvolve com base na análise de dados empíricos de duas pesquisas. A primeira intitulada “Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental”, detalhada no livro *Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar*, tendo como organizadores o Prof. José Carlos Libâneo e a Profa. Raquel A. Marra da Madeira Freitas. A segunda, integra a tese de doutorado da autora, com o título “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”, ambas pesquisas tiveram em comum o objetivo de apreender os desdobramentos das orientações dos organismos internacionais multilaterais nas políticas educacionais brasileiras e repercussões no funcionamento das escolas e na organização do trabalho pedagógico.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E REPERCUSSÃO NAS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES**

Conforme analisa Lessard (2016), as orientações globalizantes da OCDE e do BM evidencia um processo de desnacionalização das políticas educacionais, organizado com a colaboração dos governos locais, a partir do entrelaçamento nacional e global, o que explicita que o nível nacional não é mais o único a determinar a direção e a evolução de seu campo educacional, repercutindo nos sistemas educativos. Os governos nacionais usam essas ideias para justificar as agendas de reformas educacionais, o que é uma tarefa relativamente fácil, a medida em que a lógica economicista penetrou em todos os setores e atividades dos países, impondo as leis da competição universal, da hierarquia de vencedores e perdedores e da mercantilização. A formação de subjetividades adaptáveis a esses valores, requer que a educação escolar seja organizada a partir de competências na lógica instrumental, norteadas por um currículo de resultados mensuráveis condiciona o processo de ensino-aprendizagem a uma reflexividade mimética, à memorização de conteúdo para responder testes, empobrecendo a formação cultural e científica e o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos.

É necessário admitir, portanto, como sustenta Libâneo (2003, p. 297), que “a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade”. Segundo ele, existe uma relação de influência entre a sociedade, a rede, a escola e os sujeitos, ou seja, a relação entre as decisões na rede de ensino e seus desdobramentos no contexto da escola mostra o caráter coercitivo das políticas educacionais, constituindo atitudes, ideias e modos de agir de professores, alunos, pais. Com efeito, a escola e seus integrantes têm pouco poder de decisão. Suas atividades e práticas, em grande parte, estão submetidas aos interesses e a controles externos de grupos econômicos e de acordos internacionais, bem como ao jogo de interesses da própria rede educacional. Freitas (2011) afirma que ocorre uma convergência entre os objetivos dos políticos interessados em mostrar resultados aos seus eleitores, com os objetivos das

corporações empresariais empenhadas no controle ideológico da educação (acrescente-se que estes também estão interessados em vender produtos e serviços para o Estado), somados aos objetivos da indústria educacional (editoras, empresas prestadoras de serviços educacionais junto ao Governo Federal, Estadual e Municipal, entre outras) que extrai proveito do aparato de implementação destas estratégias. Por isso mesmo, esse autor considera necessário que professores, diretores e demais integrantes da escola (acrescento os pais e a comunidade) tomem conhecimento, por meio de análises e discussões, das determinações sociais e políticas (nacionais e internacionais), das relações de poder existentes nas decisões administrativas e pedagógicas tomadas nas várias esferas da rede de ensino, bem como compreender como elas afetam o funcionamento da escola, as atividades de ensino e a aprendizagem dos alunos.

No entanto, verifica-se um descompasso entre a elaboração e implementação das políticas educacionais e a realidade das escolas. Isso ocorre assim porque grande parte das políticas e decisões colocadas em prática no interior da escola são elaboradas pelos órgãos centrais das secretarias de educação, por sua vez influenciadas por políticas dos organismos multilaterais, fundações e organizações não governamentais ligadas às grandes empresas – resultando em projetos, programas e diretrizes. Sabe-se, por exemplo, que o MEC é signatário do documento Compromisso Todos pela Educação, elaborado e mantido por um grupo de grandes empresas, com notórias consequências desta situação nas finalidades e natureza das escolas públicas.

Na organização da rede de ensino oficial estão, de um lado, os gestores e técnicos das secretarias de educação, supostamente conhecedores da realidade e das necessidades da escola, dotados de saberes e racionalidade técnica que os habilitam a ocupar as instâncias de decisão e normatização das atividades escolares; de outro, os profissionais da escola vistos frequentemente como despreparados, incapazes de autogerir a escola e assumir suas próprias decisões. Ocorre, portanto, nesse processo, a separação das atividades de elaboração e implementação, cabendo aos professores e gestores apenas a execução de tais projetos no âmbito da escola. Em decorrência disso, eles não se identificam com tais propostas ou se comprometem pouco com sua implementação.

Não se trata de algo que faz parte da natureza do funcionamento do serviço público, mas da aplicação do modelo econômico neoliberal que se caracteriza, entre outros traços, pelo culto à livre iniciativa, livre mercado, com a mínima participação do Estado na economia, privatização, proteção às corporações multinacionais. No campo da educação, a desvalorização do papel do Estado e a gestão pelos mesmos mecanismos de controle do mercado se manifestam em orientações específicas dos organismos multilaterais em relação aos objetivos e formas de

funcionamento da escola e do trabalho dos professores, por meio de diretrizes, normas, regulamentos, avaliações externas, induzindo a uma gestão de resultados imediatos e de responsabilização. Tais instrumentos de controle são regidos por poderes e interesses externos à escola e até a rede educacional, muitas vezes encobertos sob os discursos do “direito à educação básica de qualidade”, “gestão democrática”, “autonomia”, “inclusão”, entre outros.

Estes instrumentos de avaliação estão coerentes com as orientações dos organismos internacionais de que as escolas e as comunidades educativas não deveriam ter completa liberdade de ação, sendo recomendado que a descentralização educativa (descentralização da execução) deve ser complementada com uma administração central forte (centralização das decisões) de regularização e normatização geral, para orientar todos os agentes escolares na direção de determinados objetivos e metas. Para tanto, os governos devem definir indicadores de desempenho e sistemas de avaliação, estabelecendo assim um sistema de prestação de contas, por meio do qual as escolas responderiam aos pais e a comunidade sobre seus resultados (WORLD BANK, 1995 apud BEECH, 2009). Como aparece nos documentos da OCDE:

[...] a organização e administração do setor educacional está sofrendo modificações substanciais em certo número de países. O fato das instituições educacionais se dirigirem para maior autonomia operacional, e das autoridades locais serem mais envolvidas, significa que os departamentos de ensino central estão se tornando menos envolvidos no fornecimento direto da educação, e mais orientados para o planejamento estratégico e a avaliação dos resultados (OCDE, 2003, apud FREITAS, 2011, p. 8).

Nesta lógica, a descentralização refere-se à autonomia (relativa) dos docentes, da escola e dos governos locais para executar as políticas, enquanto a centralização diz respeito a tomada de decisões, elaboração e a avaliação dos resultados das políticas pelo Governo Federal e Estadual. Trata-se de instrumentos conservadores, que acabam por regular e neutralizar os mecanismos de participação (eleição de diretores, conselho escolar, a presença da comunidade etc.) no cotidiano escolar, deixando intacta a estrutura de poder da sociedade, do Estado, da rede de ensino e da própria escola.

É dessa forma que corporações, organizações financeiras internacionais, órgãos técnicos dessas organizações e do setor público, atuam na elaboração de orientações para as redes de ensino e criam mecanismos de obtenção do consenso dos professores, gestores, alunos e pais, sobre o seu projeto de educação. Para tanto, mobiliza a estrutura estatal, as organizações não governamentais, partidos políticos, sindicatos, etc., na busca de manter a estabilidade interna do setor educacional. Na verdade, conforme escreve Freitas (2011), a escola e os professores



são pressionados e responsabilizados pelo equilíbrio do setor educacional (e indiretamente do próprio sistema capitalista) por meio da equalização social – expressão que na lógica neoliberal significa a oportunidade dada a todos, especialmente aos mais pobres, mas que são aproveitadas de acordo com o esforço individual dos sujeitos.

Para Freitas, os pilares da educação contemporânea se apresentam na forma de teoria da “responsabilização” e/ou da “meritocracia”, controle dos métodos a partir do apostilamento das redes, privatização via Organizações Sociais, no gerenciamento do trabalho realizado na escola por meio de padrão de aprendizagem medido em testes, controle pelo processo de bônus e punições, a cultura de auditoria e tutoria, entre outras ações, pautadas na racionalidade técnica, cuja lógica é organizar a educação como os negócios empresariais são organizados, ou seja, “o que é bom para o mercado e bom para a educação” (Ibidem, p. 2). Segundo Freitas:

A meritocracia é o ingrediente básico deste processo, pelo qual se pretende legitimar perante a opinião pública as ações de controle dos profissionais da educação, a forma de gestão, e a própria privatização das escolas. Este processo legitima vários interesses sob o manto da objetividade científica das avaliações. Como já vimos, aqui se juntam os objetivos dos políticos interessados em apresentar resultados aos seus eleitores, com os objetivos das corporações empresariais interessadas em garantir o controle ideológico da educação, e com os interesses da indústria educacional que fatura com a implementação destas estratégias (Ibidem, p. 12).

A expressão mais recente da política de responsabilização educacional, que afeta diretamente as escolas e os professores, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), formulado com base no modelo de avaliação do Ministério da Educação dos Estados Unidos. Segundo Freitas (2011), a lei de responsabilização educacional americana denominada “No Child Left Behind” ou “Nenhuma criança deixada para trás” implantada no governo de George W. Bush (2001-2009) virou estudo de caso devido às fraudes nas estatísticas de evasão de alunos e, também, pelo resultado negativo no progresso dos alunos mais pobres. Essa proposta foi apoiada por uma rede interligada de associações empresariais, fundações empresariais, associações de governadores e instituições de ensino, com a finalidade de controlar a política educacional por meio de vários instrumentos, entre eles os testes em larga escala (com padrões nacionais e regionais), educação baseada em resultados, expectativas elevadas para todas as crianças, recompensas e sanções individuais, decisão baseada nos resultados específicos de cada escola e desenvolvimento do quadro de pessoal de acordo com estes itens de ação. No Brasil, o Movimento Todos pela Educação, em conexão com ONGs, Institutos e outras organizações, são os articuladores e defensores dessa proposta e agem para

convencer lideranças políticas e educacionais a seguirem estas teses. Trata-se de uma rede articulada, com o objetivo de criar as condições políticas e ideológicas necessárias de implementação de projetos e programas nas escolas públicas, articulados com os interesses de empresários e do mercado educacional, conforme veremos em detalhe no capítulo II.

Assim, a cultura da avaliação, da tutoria, da meritocracia, da logística de aplicação de testes, entre outros dispositivos reguladores convergem com interesses corporativos empresariais, com políticas públicas assentadas em resultados e com interesses de políticos dos poderes executivo, municipal e estadual, os quais implementam pacotes educacionais com disponibilização de recursos financeiros, uso da estrutura da rede de ensino, emprego da força de trabalho de professores e gestores, visando resultados educacionais rápidos em seus mandatos e, com isso, obtendo vantagens eleitorais. Tais pacotes são executados, por meio de fundos públicos, por ONGs, fundações e institutos vinculados a bancos e empresas. Com efeito, como apontou Freitas, criou-se uma distinção entre “público” e “público não estatal”, ambos diferenciados da noção de privado, o que proporcionou aos políticos (governadores, prefeitos, deputados, vereadores, etc.) uma esfera política e ideológica confortável ao acolher propostas privatistas disfarçadas de públicas não estatais (Ibidem).

Freitas (2011) ressalta que os testes padronizados não medem apenas o conhecimento dos alunos, eles medem junto ao nível socioeconômico e funcionam como um instrumento de redirecionamento da mão de obra, pois os pontos de corte nos testes são usados como travas à determinados níveis socioeconômicos, no interior da rede educacional, já que a nota está correlacionada com o nível socioeconômico do aluno. Por exemplo, uma universidade pública estabelecerá um ponto de corte que selecione alunos com um determinado nível cultural que garanta as melhores notas nos testes nacionais. Nas escolas públicas de educação básica a realidade não é diferente. Alguns perfis de alunos são considerados problemáticos e indesejáveis, tendo em vista a necessidade de melhorar os resultados nas provas nacionais e regionais, tais como os alunos da Educação de Jovens e Adultos que apresentam alto índice de evasão e notas mais baixas, em relação aos demais alunos.

Certamente, os instrumentos de avaliação são importantes e fornecem informações que podem ajudar diretores e professores na gestão da escola e da sala de aula. Entretanto, segundo Freitas (2011. p.7), o grave problema é que os testes hoje aplicados nas escolas públicas foram adotados pelo mercado e pelo mundo dos negócios, sem considerar suas limitações aplicados as instituições de natureza e finalidades distintas, como é o caso das escolas públicas. Some-se a isso a associação que é feita dos



resultados das avaliações com o controle ideológico dos objetivos da educação, com o intuito de controlar os sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, a responsabilização e meritocracia dependem dos testes e indicadores de desempenho.

Como se pode constatar, os testes padronizados e os resultados educacionais são centrais nas orientações do Banco Mundial, o monitoramento dos resultados educacionais é a chave do sucesso de suas propostas (OCDE, 2010 apud FREITAS, 2011, p. 8). Não é por acaso que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), destinado a produzir indicadores sobre a efetividade das redes de ensino no mundo todo com base em testes de desempenho nas áreas de linguagem, matemática e ciências, realizados por aluno na faixa de 15 anos, está sob a responsabilidade da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A partir de padrões próprios definidos nas avaliações, a OCDE realiza um alinhamento global dos ministérios da educação, por meio da vinculação de indicadores e testes nacionais ao PISA (FREITAS, 2011).

Este modelo educacional pautado nas relações econômicas, também influencia as relações entre a comunidade e a escola. Os pais, por exemplo, assumem funções colaborativas e voluntárias que ajudam na gestão da escola; empresas privadas e organizações não governamentais assumem funções que antes eram dos gestores e professores; a comunidade passa a fiscalizar as atividades da escola e seus resultados. A gestão democrática é entendida como o engajamento da comunidade escolar no sentido de produzir as condições necessárias que garantam a atividade de ensino e a aprendizagem do aluno, reduzida a uma consensual e pacífica mobilização social.

Muitos educadores, conscientes ou não dos verdadeiros propósitos desse modelo educacional, defendem estas propostas que, na maioria das vezes, vão contra não só aos interesses de classe trabalhadora, mas também às práticas educativas adequadas aos objetivos escolares de tornar acessível a todos a apropriação dos saberes científicos e culturais. Mais do que isso, o poder exercido pelas organizações internacionais sobre as redes de ensino, especialmente o público, além de expressar as relações econômicas capitalistas vigentes, também dissemina uma hegemonia que afeta não só a educação, mas a visão de mundo, os valores, aos modos de pensar, agir e sentir dos sujeitos que fazem parte desta rede de ensino, impondo-lhes um senso comum que favorece o reconhecimento/adesão às recomendações e aos modelos a serem seguidos, estes é claro, representam os interesses das classes dominantes no âmbito global e local.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas breves reflexões mostram que as políticas educacionais e seus desdobramentos em diretrizes, regras, projetos, programas etc. no interior da escola, não são neutros, trazem implícitas concepções de poder, de sociedade, de educação que frequentemente são contraditórias ao projeto de escola pública orientada por uma perspectiva transformadora. Nossas análises mostraram como as políticas educacionais do país vêm sendo influenciadas pelas mudanças sociais, políticas e econômicas que caracterizam o contexto histórico atual, especialmente as implicadas nos processos de globalização econômica, particularmente no papel desempenhado por organismos internacionais multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a OCDE, na definição das políticas educacionais brasileiras, as quais incidem no planejamento e na organização curricular e pedagógica dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

A centralidade na busca de resultados por parte das redes de ensino impõe o protagonismo dos testes em sala de aula, demandando a padronização do processo de ensino- aprendizagem, com uma forte tendência de subordinar as atividades pedagógicas e conteúdos curriculares à metas definidas em competências e habilidade. Essa tendência de uniformização do currículo e das atividades de ensino é assimilada também nos projetos genuínos da escola, sendo reelaborados numa lógica que valoriza os resultados imediatos e objetivos, aproximando-se cada vez mais da perspectiva empresarial de escola.

Foi possível apreender indícios que a função pública da rede de ensino estadual está se esvaziando, na medida em que várias atividades relacionadas ao planejamento, organização, monitoramento, direcionamento e avaliação são transferidas para organizações empresariais, que recebem do Estado pelos serviços prestados ou são beneficiadas com isenção de impostos. Ao mesmo tempo, os profissionais da escola se tornam meros executores desses programas e projetos, para o que são treinados, supervisionados e avaliados por estas organizações, e passam a organizar a rotina da escola e de seu trabalho segundo os interesses empresariais numa lógica de mercado.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagem teórica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 039-054, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea04.pdf>. Acesso em 02.02.2013.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BEECH, J. *A internacionalização das políticas educativas na America Latina*. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, jul/dez 2009. P. 32-50.

FREITAS, L. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* Campinas: CEDES. II Seminário de Educação Brasileira, 2011.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas Educativas: a Aplicação na Prática*. Petrópolis: Vozes Limitada, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. In: Presente! *Revista de Educação, CEAP-Salvador (BA)*, 2009, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas*. In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, V. R. e LIMONTA, S.

V. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

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

## PARA QUÊ SERVEM AS ESCOLAS? A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA VISÃO DE DIFERENTES AGENTES SOCIAIS

André Luiz Araújo Cunha – Instituto Federal Goiano

Priscila Branquinho Xavier – Instituto Federal de Goiás

Jeruza Mendonça e Silva – Secretaria Municipal de Educação de Hidrolândia-Go

### RESUMO

A questão das finalidades educativas tem manifesta relevância no campo das políticas e diretrizes educacionais e por isso tornou-se objeto de estudo de pesquisadores como Lenoir (2013, 2016), Libâneo (2016, 2018), entre outros. Buscando contribuir com os estudos e pesquisas associadas à questão das finalidades educativas escolares, o presente artigo, buscou identificar as percepções de agentes internos (professores) e externos (empresários, líderes religiosos, conselheiros tutelares, entre outros) à educação escolar, a partir da questão “para quê servem as escolas?”. A pesquisa aponta que a lógica neoliberal se encontra enraizada na sociedade, reproduzida nos discursos dos diferentes agentes sociais ligados direta, ou indiretamente, à educação escolar, favorecendo a manutenção do *status quo* e da estrutura de classes, o que tem favorecido o aprofundamento cada vez maior das desigualdades educativas e reduzindo a escola a um espaço de socialização, acolhimento social e formação para o mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** finalidades educativas, papel da escola, políticas educacionais.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte da pesquisa intitulada “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no Estado de Goiás”<sup>1</sup>, coordenada pelo professor Dr. José Carlos Libâneo. A pesquisa teve dois objetivos articulados entre si: identificar e analisar as concepções sobre finalidades educativas escolares presentes na literatura, documentos oficiais, e identificar concepções sobre finalidades educativas em diferentes categorias de agentes educativos ligados direta ou indiretamente à educação escolar. Os dados analisados foram obtidos através de questionário e entrevistas com agentes internos à escola que são professores de escolas públicas de ensino fundamental I, e com agentes externos à escola que são pais ou responsáveis, líderes religiosos, membros do conselho tutelar e empresários. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2018 e 2022. Vale registrar que a pesquisa de campo que estava prevista para ocorrer no período de 2020-2021, coincidiu com a ocorrência da pandemia. Devido ao fechamento das escolas devido à imposição necessária do

---

<sup>1</sup> A pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no Estado de Goiás”, contou com o financiamento do CNPq, com a liberação de recursos em 14.12.2017.

isolamento social, as entrevistas que estavam planejadas para ocorrer de forma presencial, ocorreu de forma virtual.

Finalidades educativas da escola remete à pergunta “para que servem as escolas?” e, portanto, refere-se a fins desejados por um sistema escolar em relação ao processo educativo nas escolas. Elas são um componente indispensável da atividade educacional pois estabelecem parâmetros para a formação pretendida dos alunos em relação à definição de objetivos de ensino, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. No entanto, mesmo considerando que as finalidades são intrínsecas ao processo educativo, sua compreensão não é simples, ao contrário, é um tema complexo e sujeito a muitas interpretações. Um dos pesquisadores que se debruçou sobre o esclarecimento conceitual dessa característica própria dos estudos em educação foi Yves Lenoir, pesquisador de uma universidade canadense, que organizou uma obra coletiva intitulada *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* (Finalidades educativas escolares: um estudo crítico das abordagens teóricas, filosóficas e ideológicas) (LENOIR et al., 2016).

Lenoir et al. (2016) partem de um entendimento inicial de que as finalidades educativas escolares expressam orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, de caráter ao mesmo tempo valorativo e prescritivo. Segundo os autores, “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 et al, 2016, p. 35). A partir dessa formulação, o capítulo traz contribuições de outros autores visando o esclarecimento conceitual de finalidades educativas.

Abordar a questão das finalidades da educação não é algo simples. A determinação das finalidades da educação escolar aparece como uma etapa não somente necessária, mas prioritária, uma vez que se trata de estabelecer os fundamentos sobre os quais os currículos são construídos (GOHIER, 2002).

Os termos “finalidades”, “objetivos” e “metas” são “infelizmente confundidos e reagrupados sob a apelação nebulosa de padrões”, daí a necessidade de fazer tais distinções. Desse modo, por finalidade entende-se como um “enunciado que indica a orientação geral da filosofia, das concepções e dos valores de um conjunto de pessoas, de recursos e de atividades” (LENOIR et al., 2016, p. 3).

Analisando o campo de disputas em torno das finalidades educativas escolares, Lenoir (2013 p.126) acentua, por sua vez que “a educação é inseparável da política, isto é, da

vida da cidade, das relações econômicas e sociais que a constituem, a forma de governo, por outro lado, a educação mesma não é neutra”. Seria, então, ingênuo preconizar ou dizer que as finalidades escolhidas são neutras. Estas finalidades resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses particulares especiais e sistemas de valores de grupos sociais. Portanto, não existem finalidades transitórias, transculturais e universais. A análise das finalidades educativas escolares permite, assim, captar sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo e as orientações que a sociedade pretende dar, às questões e as visões que eles veiculam bem como recomendações de atualização em sala de aula.

## **METODOLOGIA**

Para a análise dos dados, inicialmente, buscou-se na literatura, e em documentos oficiais da política educacional nacional e internacional as concepções sobre finalidades educativas escolares. Já a pesquisa empírica foi realizada em cinco cidades do Estado de Goiás (Goiânia, Anápolis, Rio Verde, Inhumas e Hidrolândia), cujas populações variavam entre de 22.124 a 1.536.097 habitantes, com agentes ligados direta (formadores de professores, futuros professores, professores do Ensino Fundamental I) ou indiretamente (líderes religiosos, empresários, conselheiros tutelares, pais de alunos, representantes da sociedade civil) à educação escolar. O total de agentes entrevistados foi de 139.

Os dados foram extraídos de questionários, obtidos via Plataforma Google Forms, e por meio de pesquisa de campo, realizada ao longo dos anos 2020-2021. Para a análise das entrevistas, foi utilizado o *software* WebQDA. Para identificação dos agentes, foi criado um código, de forma a preservar a identidade do participante e, dessa forma, garantir maior fidedignidade das respostas obtidas. A proposta metodológica adotada para analisar as percepções foi dos núcleos de significação. Essa metodologia possibilitou a apropriação das significações e sentidos elaborados pelos agentes, permitindo-nos extrapolar o imediato dos discursos, com vistas a captar sua totalidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A discussão sobre as políticas públicas para a educação é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia discussões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, expectativas de formação,



formas de organização e gestão escolar, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. Finalidades e objetivos estabelecem, também, referências para formulação de critérios de qualidade da escola que repercutem no trabalho das escolas e professores (LIBÂNEO, 2016).

Estudos realizados por Lenoir (2016), no Canadá, e Libâneo (2014), no Brasil, evidenciam ligações entre finalidades e objetivos dos sistemas escolares de vários países e as orientações de organismos supranacionais. Entre estes, destacam-se a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (ODCE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais documentos geram orientações que constituem um conjunto complexo de proposições, normas e procedimentos, que tem servido de referência para a definição das políticas educacionais de países como o Brasil. Nesse contexto, torna-se necessário compreender o protagonismo de tais instituições, na definição das políticas de diversas áreas, em particular, na educação. A partir de tais constatações, as finalidades educativas constituem um objeto fundamental de investigação.

É consensual entre analistas das políticas neoliberais para a educação, a identificação de determinadas características, como a redução das responsabilidades do Estado, facilitando a privatização de serviços educacionais; instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional; instalação e ampliação da lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade; ações visando a competição entre as escolas; descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição. Ou seja, introduz-se no sistema educacional o modelo de funcionamento do mercado em que a instituição escolar é uma empresa, o aluno e os pais são os clientes, o professor um prestador de serviços (LIBÂNEO, 2018).

Vale ressaltar que foi a partir dos anos de 1990, que tais diretrizes e normas em relação a políticas educacionais para os países emergentes, passaram a ser formuladas. De acordo com Lessard (2021, p. 5),

Este campo global das políticas educacionais desenvolveu-se consideravelmente desde os anos 1990, graças à ação de organizações internacionais e sua contribuição para duas dimensões distintas, embora inter-relacionadas: primeiro, um discurso geral com reivindicações universais que definem um estado do mundo econômico que exige adaptações nacionais em vários campos, incluindo o da educação. Depois, ferramentas de conhecimento que permitem aferir todos os sistemas educativos segundo os



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

mesmos valores, também mensuráveis e exprimíveis numa linguagem universal, a dos números.

Um marco histórico em relação às influências supranacionais na educação mundial foi a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia em 1990, organizada e dirigida pelos seguintes organismos: Banco Mundial (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Seguiram-se a ela, a Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos de Dakar (2000). Os documentos originados dessas conferências, em especial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinados pelos países membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial, vêm servindo, ao longo das últimas décadas, de referência às políticas educacionais da América Latina, inclusive do Brasil.

Como se observa a internacionalização das políticas e diretrizes para a educação e os processos globais de governabilidade, com base no modelo da racionalidade econômica, intervêm no planejamento das políticas educacionais, incidindo as finalidades de objetivos da educação, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão nos procedimentos pedagógicos-didáticos. Essas mudanças, promovidas nos sistemas educacionais, visam atender demandas do sistema econômico, o que leva à explicitação de determinadas funções sociais para a escola, especialmente para aquela oferecida às populações das camadas mais pobres da sociedade (LIBÂNEO, 2018).

Para Evangelista e Shiroma (2006), a ênfase nos documentos dos organismos internacionais sobre a educação recaía, até 1990, em conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, conforme a teoria do capital humano. Embora sem abandonar essa orientação, nos anos seguintes, são enfatizados conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão social, responsabilidade social, introduzindo nas políticas educativas e sociais um viés aparentemente humanitário. As autoras informam que “a intenção do Estado no sentido de propor políticas humanitárias pode ser observada no slogan “Educação para combate à pobreza” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 96), que se sobrepõe ao de Educação para a competitividade, tão em voga nos anos 1990. A introdução de novos conceitos é explicada pela percepção dos técnicos dos organismos internacionais de que não era suficiente a expectativa de reduzir a pobreza em âmbito mundial, sendo necessário também buscar políticas de alívio à pobreza para combater os efeitos deletérios da competição no mercado globalizado.

Leher (1998), analisando o primeiro documento de políticas específicas para a área da Educação, o *Education Sector Working Paper*, aponta a ênfase na educação como uma das variáveis do desenvolvimento e de garantia de mobilidade social e produção da equidade, acenando para um tipo de educação para os pobres:

A educação está inscrita no escopo das “necessidades básicas”, como política compensatória para “proteger” os pobres inadaptados ao processo de modernização ou, segundo um ponto de vista mais realista, para aliviar as tensões sociais dele decorrentes e como instrumento para intensificar o controle populacional. O Documento dirige-se claramente aos “mais pobres” em geral, enfatizando as zonas rurais e os pobres dos povoados. A orientação política é clara: é preciso garantir um mínimo de educação para que estes pobres sejam ganhos para o projeto de desenvolvimento do país [...] O Documento é direto: “a educação funcional de baixo custo pode capacitar o pobre a participar mais efetivamente do processo de desenvolvimento (LEHER, 1998, p.204).

É possível observar que tais orientações tem como objetivo promover ações de alívio à pobreza, formando a base das proposições, por exemplo, da Declaração Mundial sobre *Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, publicada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), sendo, posteriormente, adotadas e implementadas em reformas educativas de vários países, incluindo o Brasil. Nesse contexto, cabe à educação cumprir a função de promover a integração social, uma vez que, para os pobres, estão definidos o acesso, apenas, aos conhecimentos mínimos, especialmente alfabetização e matemática, complementando o conjunto de habilidades de sobrevivência, que perpassa no contexto da saúde, nutrição, saneamento básico, entre outros.

Nas orientações para a construção dos currículos emitidos por organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, bem como nos documentos que orientam a educação pública brasileira, fala-se na formação para o exercício da cidadania. Nesse sentido, cabe refletirmos sobre qual a relação entre educação e cidadania no contexto das finalidades educativas escolares. Analisando a questão da cidadania a partir das sociedades organizadas, ao longo de quase três milênios, Heater (2007, p. 11) afirma que “cidadania é uma forma de identidade sociopolítica”, que adquiriu formas variáveis ao longo do tempo, podendo ser identificadas em cinco modelos: feudal, monárquico, tirânico, nacional e cidadão. Embora apresente distinção clara do movimento do conceito de cidadania ao longo do desenvolvimento histórico nas civilizações, o autor destaca que “o conceito de cidadania não é tão simples, nem na teoria nem na prática” (HEATER, 2007, p. 15). De acordo com Gorczewski e Martin (2011, p. 27):

[...] a questão da cidadania é tão ou mais antiga quanto às primeiras comunidades sedentárias e define o *status* do indivíduo em uma sociedade. O conceito de cidadania nasce, historicamente, como o oposto de súdito, mas sem a aspiração de incluir todas as pessoas da sociedade. Pelo contrário, referia-se aos homens livres, proprietários e cabeças de família. [...] Efetivamente, no conceito de cidadania, sempre esteve arraigada uma conotação de privilégio e um limite social, ético, político e econômico frente aos demais indivíduos não incluídos dentro de seu alcance semântico.

Como resultado de um longo processo histórico e social, e em constante evolução, o conceito de cidadania, segundo Gorczewski e Martin (2011), tem seu início no Ocidente a partir da conquista dos direitos civis expressos na igualdade de todos ante a lei, e ainda, pela publicação, em 1789, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Nesse sentido, buscando a efetivação dos direitos humanos, econômicos e sociais, em diferentes países, Cunha e Scarpi (2007, p. 75) defendem a necessidade de aprovação de um protocolo facultativo “que possibilite aos direitos econômicos sociais e culturais um maior grau de efetividade”. Nessa direção, instituições e organizações não governamentais da América Latina e do mundo, reafirmam a importância da efetivação de tais direitos por meio da Declaração de Quito, publicada em julho de 1998.

Deve-se considerar que, alinhado ao discurso de assegurar os direitos civis e políticos dos cidadãos, encontra-se uma visão neoliberal de Estado, cuja cidadania, encontra-se ancorada no exercício das “liberdades” econômica, política, religiosa etc., livres de qualquer intervenção do Estado. Este, segundo Gorczewski e Martin (2011, p.49), “deve tão somente garantir a vida e a propriedade aos cidadãos; os interesses particulares seguem as regras próprias do mercado”. Para manutenção hegemônica do sistema capitalista, a estrutura social e instituições (educação, política, justiça etc.), necessitam estar alinhadas à lógica do mercado.

Demo (1995, p. 1) define cidadania como “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada”. Para ele, o processo de formação dessa competência requer alguns componentes cruciais como: “educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, destacando-se acima de tudo o processo emancipatório”. Para ele, a cidadania está classificada em três tipos: *tutelada*, *assistida* e *emancipada*. A cidadania *tutelada* está associada aquela cultivada pela elite econômica e política, em que a consciência crítica formada não é suficiente para abalar a tutela. O resultado desse tipo de cidadania constitui na reprodução indefinida da mesma elite. Na cidadania *assistida*, encontra-se voltada ao assistencialismo, não a emancipação do indivíduo. Essa forma de cidadania, segundo o autor, assim como a *tutelada*, atua na reprodução da pobreza política e

na desigualdade de oportunidades. Por fim, a cidadania *emancipada*, remete à condição de desenvolvimento de uma “competência essencial humana, que é a de fazer-se sujeito, negando aceitar-se como objeto” (DEMO, 1995, p. 133).

A concepção de cidadania *emancipada*, apresentada pelo autor, apresenta caráter utópico, se comparado à realidade brasileira, visto que, nessa perspectiva o mercado constitui o meio ou instrumento para a cidadania, onde o Estado tem o tamanho necessário e legítimo, a ideologia é democrática e as políticas sociais são matriciais tem como objetivo o desenvolvimento humano sustentado. Demo (2005), quando analisa a questão das políticas neoliberais, ressalta que ocorre uma regulação implacável da cidadania, pelo mercado, cuja finalidade consiste na manutenção da hegemonia, a partir da concentração de renda e poder, as políticas sociais tendem, a ser compensatórias. Assim, “o impasse neoliberal consiste precisamente nessa regulação perversa que o mercado exerce sobre a cidadania” (DEMO, 2005, p. 73).

Nesse contexto, apresenta-se a questão: qual é a natureza da relação educação/cidadania? Segundo Palma Filho (1998), essa relação ressurge nos anos 1990 no bojo das diversas reformas curriculares em diferentes países, tanto desenvolvidos, quanto emergentes. “A cidadania então se mostra deslocada do questionamento das relações de poder que perpassam todo o tecido social e, assim, oculta a discussão em torno da participação dos excluídos no poder” (PALMA FILHO, 1998, p. 111). Para ele, o discurso pedagógico de diferentes vertentes – conservadora ou progressista – ao abordar a questão da cidadania o faz de modo reducionista, reforçando a preparação do indivíduo para o convívio social harmônico, ignorando a complexidade que se insere a temática, marcada pelas relações conflitivas, assimétricas e desiguais.

Ao se pensar no binômio educação/cidadania, vislumbra-se a condição emancipatória que pode propiciar a educação, sobressaindo a função política desta, como instrumento de promoção e desenvolvimento da cidadania plena. No entanto, no contexto brasileiro, não é difícil perceber que a educação se encontra subordinada, por meio de reformas educacionais, a desempenhar a função, exclusivamente, de preparação de recursos humanos ao atendimento às necessidades do capital, o que demonstra que a ordem social capitalista é “incompatível com a vigência da cidadania plena, em razão da divisão da sociedade em classes antagônicas” (PALMA FILHO, 1998, p. 114), realidade observada no contexto brasileiro, em particular na educação, com o avanço e intensificação das políticas neoliberais.



A partir das reflexões, alguns resultados da pesquisa, nos quais voltaremos as atenções para aos agentes internos e externos às escolas, quanto às suas concepções acerca das finalidades educativas escolares. Assim, realizando um recorte na análise dos dados para que fosse possível explorar as concepções acerca de qual seria a função social da escola, e ainda, em face ao confronto entre distintos posicionamentos acerca de finalidades e objetivos da educação escolar, mais especificamente, sobre qual o papel da escola na formação para o exercício da cidadania no âmbito escolar, apresentou-se aos participantes as seguintes questões: O que é uma escola boa? O que a escola não deve ensinar aos alunos?

Para a primeira pergunta: dos cento e dezesseis agentes internos participantes da pesquisa, 94% responderam que uma escola boa é aquela que ensina princípios morais voltados para interesses individuais e/ou coletivos (sociais), priorizando a defesa dos direitos humanos. Em contrapartida, somente 47,8% dos agentes externos corroboram com esse entendimento. Para a professora EixoCRVIES1EP3, por exemplo, a escola boa “seria aquela que consiga fazer com que o processo de ensino-aprendizagem, seja o mais eficaz possível, e que ele consiga atender o maior número de alunos possíveis, respeitando também as individualidades e necessidades que cada aluno tem”. De acordo com a professora EixoCHEM1PE7, a questão pedagógica é a parte essencial para que se tenha uma escola boa, mas destaca que embora a escola tenha restringido seu papel a formação para realizações de provas como o ENEM, ou mesmo para preparação para o mercado de trabalho, necessita preocupar com a questão da formação dos valores morais para que se tenham, no futuro, “bons cidadãos e pessoas caridosas, pessoas mais humanas”. Para a professora EixoCAIES2PF5, uma escola boa é aquela “que forme para a vida, com valores para a vida, que respeite o cidadão nas suas diferenças e trabalhe diversos assuntos relacionados a essas necessidades de humanização”.

Considerando que a educação é vista como um espaço favorável para que ocorra a mediação para a cidadania, e ainda, que a escola desempenha esse importante papel para a formação e “aprendizado” da cidadania, buscou-se, a partir das concepções dos diferentes agentes educativos, inseridos nessa sociedade estruturada na lógica neoliberal, identificar e compreender, como a questão, também, dos valores morais influenciam na escolha daquilo que se deve, ou não, ensinar aos alunos. Dos agentes internos, 44% responderam que seriam conhecimentos que contrariam crenças religiosas, 43,1% responderam que seria conhecimentos sobre questão de gênero, e 18,1% defendem que a escola não deve abordar sobre educação sexual. Já os agentes externos, 40,3% declararam que seria conhecimentos que contrariam crenças religiosas, 28,4% responderam que seriam conhecimentos sobre questões de gênero e,



14,9% disseram que educação sexual, não deve ser ensinado na escola. Para o líder religioso EixoDHEM1LR2, por exemplo, “se tem uma coisa que a escola não deve ensinar é religião. A não ser que você tente fazer uma coisa filosófica, sob a religião”, para ele “a escola tem que ser laica. Para ser cristã, eu prefiro modelos de ensino que são laicos. Acho que é menos contaminado. A única coisa que eu acho que a escola não deve tentar se intrometer muito”. Já o líder religioso EixoDHEM1LR1 defende que “tudo o que diz respeito à vida, à realidade do ser humano, tem que estar na escola. Que história é essa que não pode isso, que não pode aquilo. Para mim quem tem uma concepção dessas está defasado ou está entendendo uma realidade muito parcial.” Para ele, as condições de exploração pelo trabalho, impostas pelo mundo moderno, não possibilitam o convívio entre os familiares, o que não permite que os pais compartilhem “nem o básico com os filhos”, e complementa que: “a escola não pode tocar em nada (nenhum assunto), vai ficar para quando e para quem isso daí? Para a rua? A escola devia ser o espaço confiável, institucional, o espaço que a sociedade preparou para seus filhos. (...)”. Em defesa de uma escola que propicie o acesso ao conhecimento científico e à formação para o exercício pleno da cidadania, concluí que “a escola precisa ensinar os alunos a descobrir o sentido da vida, o sentido das relações, a importância da convivência, o valor das coisas e assim por diante. Existe a dimensão dos valores e existe a dimensão da própria pessoa, da capacidade de interagir, dela se individualizar também, não para ser o individualista, mas para a individualidade favorecer a coletividade”.

Em síntese, percebe-se que a visão de educação, constituída a partir da perspectiva neoliberal, observada claramente em boa parte dos discursos dos diferentes agentes sociais, se reduz a reprodução e preservação do *status quo* e da estrutura de classes, onde se tem “uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento para os pobres” (NÓVOA, 2009, p. 61), cuja formação aligeirada, com foco na empregabilidade imediata, não favorece o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização e a internacionalização são fatos do mundo contemporâneo, expressão da dinâmica da realidade econômica, política e cultural. Os países emergentes ou pobres são induzidos a praticar políticas educacionais compatíveis com os interesses do mercado global e

para isso os organismos multilaterais oferecem programas de ajuda e financiamento vinculados a proposições de políticas e de normas de controle da execução desses programas.

Destaca Lenoir (2016) que a escola do neoliberalismo busca o domínio de competências requeridas pelo mercado de trabalho e não uma cultura comum, o desenvolvimento do pensamento crítico e formação de uma consciência cidadã coletiva em que a “função do sistema escolar é fornecer o capital humano necessário para as empresas, visar desde a mais tenra idade a inserção individual, enquanto capital humano, na lógica economicista do mercado” (LENOIR, 2016, p.73). Nesse sentido, uma visão crítica das políticas para a educação leva a evitar a subordinação da educação às leis do mercado, a armadilha do discurso virtuoso defendido pelo neoliberalismo e a visão utilitarista das disciplinas escolares em favor de uma visão emancipatória do ser humano.

Os resultados apresentados, apontam que parte dos agentes internos/externos compreendem que a escola tem por finalidade promover o desenvolvimento intelectual do educando através dos conteúdos, mas por outro lado, talvez mesmo inconscientes, outra parte, principalmente os professores da educação básica, se apropriou das políticas neoliberais e enxergam a escola tendo como papel principal o acolhimento social, a socialização e a preparação para o mercado de trabalho. Quanto aos agentes externos, por mais que estes tenham mencionado a escola como lugar de aprender, em sua grande maioria, trouxe como finalidade primeira da escola como espaço de socialização, seguida pela formação para o mercado de trabalho.

Evidencia-se com esse estudo, o enorme impacto promovido pelas políticas e discurso do modelo neoliberal, na percepção de agentes externos e internos à educação escolar. Deixando claro a não percepção da lógica que sustenta essa estrutura de aprofundamento das desigualdades sociais, repercutidas no contexto escolar, o que promove o aprofundamento, ainda mais, das desigualdades educativas.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, J. R. F., SCARPI, V. Os direitos econômicos, sociais e culturais: a questão da sua exigibilidade. **Direito, Estado e Sociedade**, n. 31, p. 69-85, jul/dez, 2005.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores associados, 1995.

EVANGELISTA, O. E.; SHIROMA, O. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global**. Revista de Educação PUC, Campinas, 20, 43-54, 2006.

GOHIER, C. Liminaire. *Éducation et francophonie*, XXX(1), 1-4. Gouvernement du Québec (1959) **Programme d'études des écoles élémentaires**, 1959. Québec: Département de l'Instruction publique. Gouvernement du Québec, 2002.

GORCZEWSKI, C.; MARTIN, N. B. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

HEATER, D. **Ciudadanía: uma breve historia**. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LENOIR, Y. **Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires?** In: Lenoir, Y., Adiguzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J. C. et Tupin, F. (orgs.) *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* (p. 159-280). Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LENOIR, Y. **Les finalités éducatives scolaires, un objet hautement problématique**. *Recherches sur les pratiques d'enseignement*. Bulletin de la CRCIE, 4, 2-7, 2013.

LESSARD, C. *Les Organizations Internationales et l'éducation dénationalisés d'un apprenant perpétuel et adaptable*. **Revista Educativa**, v. 24, p. 1-37, Goiânia, 2021.

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

\_\_\_\_\_. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública**. In: Silva, M. A. Cunha, C. (orgs), *Educação básica: políticas, avanços, pendências* (p. 13-56). Campinas: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva**. In: *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. (orgs.) José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. -1ª ed. - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.; ePUB.

PALMA FILHO, J. C. *Cidadania e educação*. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104. p. 101-121, 1998.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. (Jomtien, Tailândia). Paris: Unesco, 1990.

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

## SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E DE BOA ESCOLA PÚBLICA: CONCEPÇÕES EXPRESSAS POR LÍDERES RELIGIOSOS.

Cirlene Pereira dos Reis Almeida – Universidade Estadual de Goiás e UNIDESC  
Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas – Pontifícia Universidade Católica de Goiás e  
Centro Universitário UniMAIS

### RESUMO

As finalidades educativas da escola têm sido objeto de discussão pelos vários segmentos da sociedade. Este texto apresenta resultados de pesquisa realizada com o objetivo de analisar as visões expressas por líderes religiosos sobre as finalidades educativas da escola pública e sobre o que é uma boa escola. Com fundamentação materialista dialética, a pesquisa foi descritiva exploratória, qualitativa, e teve como participantes 11 líderes religiosos. Os dados foram coletados por meio de entrevista e a análise foi por meio de núcleo de significação. Os resultados mostram significados que combinam ideias sobre quais devem ser as finalidades da educação escolar, o que deve e o que não deve ser ensinado.

**Palavras-chave:** Finalidades educativas, Líderes religiosos, Escola pública.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de uma tese de doutorado para a qual foi realizada uma pesquisa articulada a um projeto amplo com o tema “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no Estado de Goiás”, desenvolvida no Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A questão das finalidades educativas da educação escolar é discutida por vários setores da sociedade em âmbito nacional e internacional, apresentado grande dissenso quanto aos seus significados. O objetivo geral da tese foi analisar as concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, e de líderes religiosos, acerca das finalidades educativas escolares. Adotou-se como conceito norteador o que é apresentado por Lenoir (2013), que explica que as finalidades educativas da escola denotam fortes indicadores, os quais servem 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, 2013, p. 24).

No século XXI, é reconhecida a diversidade de religiões que fazem parte da formação cultural da população brasileira, sendo que no contexto da escola comparecem influências culturais de diversas orientações religiosas cristãs, exercendo significativa influência na compreensão de professores e da comunidade em geral a respeito da educação escolar e suas finalidades. Com menor expressividade, religiões não cristãs também estão presentes na sociedade em geral e elas possuem uma compreensão a respeito da escola e suas finalidades, ainda que possam não exercer influência expressiva nas definições sobre a escola.

Considerando-se a forte presença social de líderes religiosos, e que eles exercem práticas educativas imbuídas de valores filosóficos e teológicos religiosos, e que embora não atuem no interior das escolas suas ideias são consideradas importantes pelas comunidades, famílias dos estudantes, professores, alunos etc. optou-se por explorar, nessa pesquisa, a compreensão de líderes religiosos acerca das finalidades educativas da educação escolar. A seguinte questão foi explorada: o que líderes religiosos compreendem ser as finalidades da educação escolar e, conseqüentemente, o que é uma boa escola pública na sua visão?

Foram definidos quatro objetivos específicos para buscar responder à questão, dos quais apenas um foi eleito para ser abordado neste trabalho: analisar as concepções expressas por líderes religiosos acerca das finalidades educativas escolares e do que é uma boa escola pública.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se caracterizou pela abordagem mista qualitativa e quantitativa. Foi realizada em cinco municípios com diferentes realidades urbanas: Goiânia (capital), Anápolis, Rio Verde, Inhumas e Hidrolândia. Em cada município foram selecionadas duas escolas municipais, uma na periferia e uma central. A partir do mapeamento *in loco* das condições objetivas do bairro, e considerada a atuação de lideranças no entorno da escola, foram selecionados líderes para participarem da pesquisa. O critério de inclusão foi pertencer à categoria de líder religioso. O critério de exclusão foi estar afastado ou de licença da função de líder religioso. Foram selecionados 11 líderes religiosos (padre, pastor evangélico, líder espírita, líder umbandista, líder mórmon). Na coleta de dados foram utilizados questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados apresentados neste trabalho dizem respeito apenas à dimensão qualitativa da pesquisa e aos dados obtidos por meio de entrevista. A análise ocorreu através dos núcleos de significação conforme a proposta Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar *et al.* (2015).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Lenoir (2013) considera que finalidades educativas são um objeto altamente complexo, pois há na sociedade diversas compreensões dissonantes acerca do que se espera da escola. Libâneo (2014) ressalta que as posições em relação às finalidades educativas da educação escolar são díspares, geram significados difusos de qualidade de ensino e, a depender das distintas posições teóricas, políticas, ideológicas e do segmento da sociedade a partir do qual essas posições são constituídas, são produzidos diferentes entendimentos acerca da escola. Do ponto de vista político, acadêmico, educacional, sindical, empresarial etc., há importante dissenso a respeito das finalidades educativas da escola.

Há muita disputa em torno da escola com o objetivo de regular o campo social do poder em que estão implicadas as políticas educativas (Apple, 2014). O século XXI, sob a hegemonia do modelo neoliberal, a educação passou a ser assunto de interesse do mundo dos negócios e questão tomada como relevante pelo Banco Mundial (Leher, 1998). O Banco Mundial (BM) tomou como missão a constante elaboração de relatórios técnicos sobre atividades educacionais nos países em desenvolvimento para, intencionalmente, tornar-se um referencial educacional de grande relevância no cenário global. O BM promove ações junto à educação a fim de definir os princípios, normas e procedimentos para orientação das políticas educacionais nos países periféricos ao capitalismo central, como é o caso do Brasil. Por sua vez, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atua de forma coordenada com outras organizações internacionais, principalmente com o BM e o G20, para definir supranacionalmente o que é prioridade ou não nas agendas internacionais da educação em relação ao desenvolvimento econômico, entre outras questões (Renmartens; Jakob, 2010).

A ideologia desenvolvimentista sustentada pela globalização econômica e pelo avanço do modelo neoliberal impacta consideravelmente o significado da educação por meio de ideologias de caráter econômico. Para isso, coloca a educação é colcoada no topo do programa de tutela das regiões periféricas pelo BM, sob o argumento de que a qualificação para o trabalho fornece condições de disputa e eleva a chance de emprego (Leher, 1998, p. 9). A esse respeito, Torres (2001, p. 126) esclarece:

O Banco Mundial transformou-se nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O Financiamento não é o único e o mais importante papel do Banco Mundial (BM) em educação (representando





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial.

Esse significado vai, desde uma (suposta) inclusão social, até a de uma forma de alívio da pobreza, induzindo concepções de finalidades e objetivos econômicos (e não de formação essencialmente humana) para a escola brasileira, com consequências educacionais muito negativas, como por exemplo a redução da formação dos estudantes a critérios econômicos. Por outro lado, há substantiva produção intelectual que analisa criticamente e contesta as ideias e orientações com fins neoliberais emanados dos organismos internacionais (Leher, 1998; Rabelo; Mendes Segundo; Jimenez, 2009; Shiroma; Garcia; Campos, 2011; Freitas, 2011; Bueno; Figueiredo, 2012). Estas produções definem e defendem finalidades educativas escolares orientadas para a superação da desigualdade educacional e social, para a formação humana não restrita ao mercado, privilegiando a apropriação de conhecimentos amplos.

A visão de finalidades educativas da educação escolar interfere na visão que alguém pode ter a respeito do que é uma boa escola, notadamente a escola pública, e do que se espera dela, podendo ou não coadunar com a concepção neoliberal, atualmente hegemônica no contexto brasileiro. Verifica-se neste contexto crescente interesse de diversos segmentos da sociedade, os quais lutam pela prerrogativa de definir as finalidades educativas da escola, o currículo, as práticas pedagógicas dos professores. Entre estes segmentos, destacam-se as religiões e os agentes religiosos. Líderes religiosos, assim como políticos ligados a variadas orientações religiosas, e que passam a exercer mandatos políticos, expressam posicionamentos sobre a educação escolar, sobre o que é a boa escola, a boa educação, o bom ensino, o que a escola deve ensinar, o que a escola não deve ensinar etc. Estes agentes sociais, notadamente os líderes religiosos, são externos à escola, mas influenciam a compreensão e o posicionamento de indivíduos, comunidades e população em geral acerca da educação e do ensino escolar. Assim, é importante compreender que finalidades educativas escolares o segmento de líderes religiosos considera que a escola deve ter.

Historicamente duas práticas culturais se fizeram muito presentes na formação do povo brasileiro em geral: a educação escolar e a religião. No cenário nacional, o caráter cristão católico sempre esteve presente na educação escolar pública, de forma explícita ou imbuído nas

práticas culturais em seu interior. Em 1997, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 9.475/97, que passou a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, buscando conter quaisquer formas de proselitismo religioso nas escolas públicas. A escola pública não confessional foi sendo demandada a orientar a educação fundamentada em conhecimentos científicos e a afastar alienações míticas ou místicas de cunho religioso. Entretanto, a existência dessa legislação não erradicou a forte herança cultural europeia portuguesa que se manifesta em muitas práticas pedagógicas e didáticas no interior das escolas e em práticas culturais na sociedade em geral.

### **Sentidos e significados de finalidades educativas escolares e de boa escola pública: concepções expressas por líderes religiosos**

Com o entendimento de que fazer ciência implica fazer recortes, dada a impossibilidade de abarcar inteiramente o objeto, o *corpus* dessa pesquisa compõe-se de falas dos participantes, com palavras compreendidas como portadoras de significação. Entende-se que a significação articula a sentidos e significados “como a síntese do objetivo e do subjetivo” (Aguiar *et al*, 2015, p. 6). De acordo com Aguiar *et al* (2015) para chegar-se ao núcleo de significação dentro de um conjunto de dados busca-se identificar pré-indicadores e indicadores para se chegar. Os pré-indicadores referem-se ao produto das várias leituras flutuantes do material coletado a fim de retirar expressões com informações significativas para se chegar aos indicadores. Os indicadores, por sua vez, resultam da articulação entre os pré-indicadores, fornecendo as condições de apreensão e articulação dialética das significações, que antes estavam dispersas pela fala e que no decorrer da análise se tornam organizadas por meio dos indicadores (Aguiar; Ozella, 2013). Os núcleos de significação encontram-se num patamar maior de abstração do que os indicadores e pré-indicadores, representando a articulação dialética de ambos para se chegar a uma síntese. Nesse movimento é fundamental considerar as relações de similaridade, complementaridade, contraposição, como também, a possibilidade de revelar a presença de contradição entre as significações objetivadas. A contradição é um dos critérios de articulação que permite afastar o risco de se ignorar elementos que compõem a unidade de contrários (Aguiar; Ozella, 2013).

Os núcleos de significados foram buscados “ou pela frequência, reiteração, acento apreciativo, ou pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas insinuações não concretizadas, ou, ainda, pela qualidade da reflexão” (Aguiar

*et al.*, 2015, p. 5). Selecionou-se para apresentar neste trabalho apenas um dos núcleos de significação. A seguir são apresentados trechos das entrevistas identificados como pré-indicadores e, a partir deles, os indicadores e o núcleo de significação. Os trechos de entrevistas são identificados com códigos atribuídos aos respectivos segmentos de entrevistados conforme o município e a escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este núcleo de significação reúne possíveis elementos constitutivos das concepções expressas pelos líderes religiosos acerca da escola e suas finalidades educativas, o que ela deve ser, o que ela não deve ser, o que ela deve ensinar, o que não deve ensinar. O quadro 1 apresenta os trechos de falas que encaminharam para pré-indicadores, indicadores e núcleo de significação.

Quadro 1 – Núcleo de significação: a família educa, a escola ensina e educa, forma para o mercado, desenvolve pensamento crítico, não ensina nenhum tipo de ideologia.

### TRECHOS DAS ENTREVISTAS COM LÍDERES RELIGIOSOS

**EixoDHEM2LR1**- O objetivo da escola é promover a formação moral e intelectual do ser humano, desenvolver todas as suas potencialidades, para ser um cidadão de bem, capaz de promover interação harmoniosa, colaborativa, participativa e crítica com a sociedade e, acima de tudo, colaborando para o bem da coletividade. A escola tem um papel educativo e não somente instrutivo. Na visão nossa, da doutrina Espírita, a família educa, mas a escola também tem que participar nesse processo educativo. A escola deve se preocupar com o processo educativo e não somente levar a instrução.

**EixoDHEM2LR2** – O lar é a primeira escola, é onde a gente realmente aprende as primeiras lições de vida. A escola em si vai articular e projetar a pessoa para o mundo. Nessa síntese de que o saber não ocupa lugar. O conhecimento, o despertar para o saber, é o ponto-base e o ponto de partida para qualquer grupo, qualquer família, de qualquer sociedade, de qualquer povo.

**EixoDGEM1LR1** – Conteúdo para preparar pessoas, eu vejo como sendo fundamental. (...) Informação que forma a pessoa, eu vejo como sendo bastante essencial e importante na escola.

**EixoDGEM2LR2** - O mais importante é a construção de um pensamento crítico. Para mim quem educa é pai e mãe. Educação para despertar um pensamento crítico. E isso está faltando, muito! Nós não temos esse pensamento crítico, na escola pública não é dada essa permissão.

**EixoDHEM2LR1** - Olhe só: a nossa sociedade brasileira, ela vem sendo transformada ao longo dos tempos, ideologicamente, no sentido religioso, sentido moral, ético e cívico, entre outros meios. Então a criança já sai de casa sem nenhum desses princípios, ela chega na escola e não tem os princípios. Qual que é o dever da escola? O dever da escola é encaminhar para o mercado de trabalho. Mas se não houver lá na origem, na família, como a escola vai poder colocar isso sobre as crianças?

**EixoDGEM2LR3** - O mais importante que eu percebo da escola é a integração do saber, integração humana. (...) integração do campo do saber, do campo moral, do campo social, mas que seja um local de busca e entrega de conhecimento, esse ponto de equilíbrio, onde tem pessoas que podem passar aquele conhecimento, sem ideologia nenhuma, apenas passar o conhecimento, nada ideológico.

**EixoDIEM2LR1** - As escolas servem para trazer o conhecimento geral de todas as disciplinas, matemática, história, geografia, ciências. E também para preparar a pessoas para saber conviver na sociedade. Quando a gente sai de casa pela primeira vez, que a gente vai conviver fora de casa, o primeiro local que a gente encontra é a escola, é onde você aprende a conviver na sociedade com pessoas diferentes com culturas

diferentes, você aprende a respeitar regras, horários, você começa a se enquadrar de acordo com a sociedade, com que a sociedade exige.

**EixoDRVDEM1LR2** - Um ensino de qualidade, que possa gerar uma capacitação para que possam realmente ter conhecimento, adentrar no mercado de trabalho.

**EixoDHEM2LR1**: Uma boa escola é aquela que aplica o conteúdo da grade obrigatória, desde de que não tenha nenhuma interferência ideológica, de qualquer cunho ideológico, é o princípio básico das matérias regulares que tem que ser aplicado. Nenhuma ideologia tem que ser aplicada, ideologia de gênero. Tem que ensinar o que? (...) tem que ensinar o básico, aquilo que é a escola. A universidade, infelizmente é utilizada para outras finalidades. Essa que é a verdade e que precisa ser mudada.

**EixoDRVEM1LR1**- Grande parte da sociedade não tem acesso à escola e os que tem acesso às vezes não têm uma escola de qualidade. Então, seria a qualificação mesmo e depois essa questão também de amor nas coisas e na própria pátria, esse zelo por aquilo que é nosso, porque a gente precisaria ter pessoas conscientes por aquilo que é bem público, bem social, como a nossa pátria, nosso lugar, nosso berço, nossa morada.

**EixoDRVEM2LR3** - De maneira sintética, é para colaborar com o desenvolvimento das potencialidades que a criança já tem e outras que ela vai desenvolver, no sentido de sua formação moral e intelectual, visando o bem da coletividade, em parceria com a sua família.

**EixoDHEM1LR2** – Quando um aluno se expressa religiosamente, você tem uma reação muito repressiva contra ele ali dentro da sala. Você está castrando esse cara de conseguir organizar mentalmente as ideias e verbalizar em público, e de ter que dar o *feedback* disso. Então, uma boa escola é a escola que se preocupa com isso também. O ensino de artes, o ensino de filosofia, é maravilhoso para colocar o cara no outro nível de representação das ideias dele, para expressar isso.

**EixoDGEM1LR1**- Primeiro uma escola que dá segurança aos pais de que elas estão dando continuidade aquilo que nós pais acreditamos dentro de casa. (...) então, uma escola boa incentiva muito o aluno, cobra muito do aluno pra ele se desenvolver, uma escola que está incentivando o aluno a aprender.

**EixoDHEM2LR2** - A escola ela foi deixando de ser o campo de integração do saber e foi se tornando o campo de ideologias, mais de ligações partidárias.

**EixoDGEM2LR3** - A escola está se tornando um campo ideológico, é o que eu percebo aqui na minha região, isso independentemente de partido político, porque não é uma ideologia somente partidária são ideologias de valores humanos. Se torna campo ideológico.

**EixoDGEM2LR3** - uma escola que quer ensinar, por exemplo, ideologia de gênero, não se deve ensinar isso numa escola.

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas

A identificação dos pré-indicadores e indicadores permitiu elaborar como síntese as seguintes significações em torno do núcleo: 1 – A família educa, a escola é para instruir; 2. A família educa em primeiro lugar, mas a escola também deve educar. Dupla finalidade: educação e instrução; 3. Finalidade de ensinar valores; 4. Finalidade de formar moralmente e intelectualmente o cidadão de bem; 5. A escola é para projetar a pessoa no mundo; 6. Educação escolar é para desenvolver pensamento crítico; 7. Escola como local da transmissão de conteúdos, continuidade dos valores da família, preparadora e modeladora do indivíduo para o mercado de trabalho e para o enquadramento na sociedade; 8. Ensinar apenas conteúdos das disciplinas, o amor às coisas e o amor à pátria como formação moral e intelectual; 9. Não ensinar o que for considerado como ideologia política ou ideologia de gênero, não deve propagar ideologias de nenhum tipo; 10. A escola deve multiplicar a ideia de que a criação é um dom divino.

A visão da maioria dos líderes religiosos aponta para uma visão que articula a concepção neoliberal da educação escolar e a visão correspondente a valores morais contrários

à presença de “ideologias” na escola. Houve uma visão minoritária, correspondente apenas ao líder religioso umbandista, que aponta para o entendimento de que a escola deve ensinar conhecimentos que formem a criticidade e se oponha à discriminação e opressão, notadamente a discriminação religiosa. É perceptível a relevância atribuída à família como primeira instituição responsável por educar o estudante. O fato de elegerem a família como primeira responsável pela educação da criança vai ao encontro do que preconiza a maioria das religiões, nas quais a família é a primeira instituição social incumbida de promover a primeira formação do indivíduo, sendo dada a esta formação a perspectiva religiosa assumida pela família. Enquanto instituição social, a família é vista pelos líderes religiosos como o lugar de constituição primeira da subjetividade dos indivíduos, o que coincide com o entendimento de Souza (2017, p. 26):

Pensemos na família, na escola ou no mercado de trabalho. Disposições para o comportamento fundamentais, como a disciplina, o autocontrole, o pensamento prospectivo, são ensinadas por meio de prêmios e castigos institucionais não necessariamente físicos, nem muito menos necessariamente conscientes. Na família, exerça o papel – que mostram aos filhos os comportamentos apropriados e as disposições para o comportamento que eles devem reprimir ou desenvolver. A agressividade, por exemplo, uma disposição fundamental que todos temos, deve ser reprimida e controlada para que a criança possa ter sucesso na sua socialização. A disciplina, por outro lado, é inculcada dos mais variados modos, como a partir da imposição de horários para dormir, comer e brincar.

A configuração de família compreendida pelos participantes corresponde, provavelmente, à família convencional. A Igreja Católica, por exemplo, não vê a dissipação das famílias (homem e mulher) como algo positivo, inclusive, algumas igrejas negam a comunhão a mães separadas ou divorciadas, como ressaltado no Documento de Aparecida.<sup>2</sup> Neste momento do século XXI, há vários tipos de composição de família, inclusive aquela constituída por laços de aliança, não sendo mais a consanguinidade condição essencial e obrigatória na constituição de uma família. Há ainda a composição a partir de diferentes perspectivas de gênero e a concepção de família constituída por pai, mãe e filhos deixou de ser a única, abrindo espaço para diferentes organizações familiares.

Para os entrevistados, uma das principais finalidades da educação escolar é a formação moral, intelectual, educativa e crítica. A ideia predominante de formação moral

---

<sup>2</sup> O documento traz as conclusões do grande encontro dos bispos e demais participantes da V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe (CELAM). Com abertura da carta do Papa Bento XVI, o Documento de Aparecida, como é chamado, trata de temas de interesse dos católicos, como família, evangelização no século XXI, dignidade humana, relações entre Igreja e sociedade globalizada, entre outros. Disponível em: <https://anec.org.br/biblioteca/documento-de-aparecida-2007/>. Acesso em: 2de fevereiro de 2023.



refere-se a valores como disciplina, enquadramento na sociedade, cumprimento de regras. Já a formação intelectual diz respeito aos conteúdos das matérias e predomina a perspectiva de formação para o mercado de trabalho.

A ideia de tábula rasa remete ao pensamento pedagógico moderno realista<sup>3</sup>, com a influência da concepção empirista de John Locke, de que é a experiência que vai plasmando o conhecimento na mente humana desprovida de ideias, saberes, conhecimentos, por isso é necessária a instrução que a modele. Essa concepção remete à pedagogia tradicional e a uma finalidade educativa de plasmar nos alunos o conhecimento, modelando suas mentes. Tal ideia ilustra a força destas concepções, que ainda hoje permanecem circulando nos ideais de educação e de escola presentes na sociedade. Por outro lado, conceber o ser humano como alguém desprovido de conhecimento, contradiz os ideais de ser humano enfatizados pela maioria das religiões e não só as religiões cristãs.

É forte a visão de que a escola deve preparar o estudante para o mercado, que é dever da escola encaminhar para o mercado. Este entendimento poderia estar associado à compreensão de que é finalidade da escola contribuir para que os estudantes possam vir a exercer uma atividade laboral na sociedade. Mas, em vez disso, pende mais para a visão mercadológica que reduz a escolarização à preparação para o trabalho. Está presente, portanto, a concepção neoliberal de finalidades educativas da educação escolar, em que as escolas são dependentes das formas e modelos de governabilidade do mercado econômico e da educação, como afirma Freitas (2011).

Os professores são referidos como “pessoas que podem passar conhecimento”, entendido esse conhecimento como conteúdos das disciplinas que preparam os estudantes para o convívio social e o cumprimento de regras, mas, “sem ideologia” e “nada ideológico”. Assim, a escola não deve se ocupar de questões que sejam consideradas ideológicas. Fica subliminar a ideia de as disciplinas não possuem cunho ideológico, mas podem vir a ter, a depender da forma como os professores as ensinam. Nota-se aí a influência do conceito de escola sem partido, uma escola cujos fins e cujo currículo não podem ser “contaminados” por posicionamento político ou qualquer ideia que possa ser considerada ideologia política.

---

<sup>3</sup> A pedagogia realista insurgiu-se contra o formalismo humanista pregando a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o mundo interior, a supremacia das coisas sobre as palavras. O surto das ciências naturais, da física, da química, da biologia, suscitou interesse pelos estudos científicos e o abandono progressivo dos estudos de autores clássicos e das línguas da cultura greco-latina.



A ideia é de que escola boa é aquela na qual não se discutem questões ideológicas, se ensina o amor à pátria, e onde as orientações dadas pelos professores devem coincidir com aquelas dadas pela família. Essa ideia, conforme Guilherme e Picoli (2018), está presente em projetos de lei apresentados na Câmara Federal assim como em câmaras estaduais de 19 outros estados. Em relação à escola, há uma suposição de que ela se encontra contaminada e monopolizada por ideologias que ferem a integridade moral e intelectual dos alunos. Em relação ao trabalho do professor, há o entendimento de que deve haver controle antidemocrático e criminalizador.

Na declaração dos entrevistados, de que eles são contrários a qualquer tipo de ideologia, depreende-se um sentido que pode ser interpretado a partir do conceito de ideologia definido por Marx e Engels (1997), ao afirmarem que sua utilização pela classe dominante tem como objetivo manter, pela imposição de ideias, o domínio sobre as demais classes. Esta forma de entender ideologia corresponde, entretanto, a uma interpretação diferente, quando a ideologia é compreendida pelos entrevistados como associada a posições políticas e a valores morais que não combinam ou não coincidem com aqueles que seriam desejáveis pelas famílias, pelas religiões. Nesse sentido, conhecimentos ideológicos são aqueles que influenciam o comportamento dos alunos de forma indesejável e inadequada, e os professores estariam ensinando coisas que não equivalem aos conteúdos da “grade”, sendo necessário mostrar aos professores que eles não estão certos. Entretanto, ao indicarem o que deve ser a finalidade da escola, os entrevistados expressam ideias também portadoras de concepções políticas, filosóficas, religiosas, consideradas supostamente superiores ao que criticam e contestam em relação à educação escolar e, portanto, com cunho ideológico. A respeito do discurso ideológico que está presente por detrás de uma finalidade educativa escolar, Ansart afirma:

O discurso ideológico é discurso de legitimação. Trata de demonstrar seu valor superior, sua conformidade com a justiça. Para chegar a isso, o discurso recorre a um “fundamento” tido como absoluto e tão incontestável quanto fora do alcance da verificação [...] (Ansart, 1974, *apud* Lenoir *et al.* 2016, p. 17-18).

Analogamente, os fundamentos religiosos que orientam a visão dos líderes religiosos acerca das finalidades da educação escolar podem ser compreendidos por eles como incontestáveis, já que estão situados no âmbito religioso e da fé, não sendo passíveis de verificação ou contestação.

Em síntese, a visão de finalidades educativas que se depreendeu do núcleo do significados indica uma combinação de ideias apontando que: a escola tem a dupla finalidade de educação e instrução; espera-se que ensine valores morais como continuidade dos valores

da família, e que forme o cidadão de bem e para o amor à pátria; a formação intelectual é aquela que prepara e modela para o enquadramento na sociedade e para o mercado; a educação escolar não é para ensinar o que for considerado como ideologia política ou ideologia de gênero, ou qualquer tipo de ideologia; a escola deve multiplicar a ideia de que a criação é um dom divino. De forma quase inexpressiva, houve a visão de que é finalidade da educação escolar desenvolver pensamento crítico por meio de conteúdos como arte e filosofia, e que não deve haver repressão ou discriminação religiosa na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados corroboram a ideia de Lenoir (2013), de que finalidades educativas são um objeto altamente complexo e que há na sociedade diversas compreensões dissonantes acerca do que se espera da escola. A contribuição principal da pesquisa é a análise empírica acerca da visão de líderes religiosos, agentes educativos não diretamente ligados à educação escolar, a respeito das finalidades da escola. A crescente influência das religiões sobre o que a sociedade pensa em relação à escola requer mais análises explorando as relações entre o contexto político, ideológico, cultural e as concepções de líderes religiosos sobre a educação escolar pública e seus fins.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan. 2015.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, p. 222-245, 2006.
- APPLE, M. W. A produção da diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e política de reforma educacional. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S. V. (orgs.) **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no Estado de Goiás: 10 anos de EDIPE**. Goiânia: CXEPD/KELPS, 2014.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BUENO, C. A. R.; FIGUEIREDO, I M. Z. A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil. **IX Anped Sul**, 2012.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, 3., Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230042, 2018.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. 1998.

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

LENOIR, Y. *et all.* (Org.). **Les finalités éducatives scolaires Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. In : XXXX. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Editions Cursus Universitaire, 2016.

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. A. Cunha, C. (orgs), Educação básica: políticas, avanços, pendências (p. 13-56). Campinas: Autores Associados, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

RABELO, J.; MENDEZ SEGUNDO, D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009.

RENMARTENS, K.; JAKOBI, A. **Introduction**: the OECD as an actor in international politics. In: RENMARTENS, Kerstin; JAKOBI, Anja (ed.). Mechanisms of OECD governance international: incentives for national policy making. New York: Oxford, 2010.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, J. de. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava-Jato. Leya, Rio de Janeiro: 2017.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. 8ª ed. Traduzido do castelhano por Daisy Moraes – Porto Alegre: Artmed 2001.