

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA ESCOLA BÁSICA

Marcilene Pelegrine Gomes
Rafael Gonçalves Borges
Sheila Santos Oliveira

INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas duas décadas, o debate e as disputas em torno das políticas curriculares para educação básica se materializaram em diferentes prescrições que demarcam contextos, governos e, sobretudo, concepções e posicionamentos políticos e ideológicos em relação às finalidades educativas da escola. Na perspectiva de apreender esse movimento lógico e histórico propomos, neste trabalho, analisar as concepções e as disputas acerca das finalidades educativas da escola nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), evidenciando a tensão entre conhecimento, conteúdos de ensino, instrução e socialização. Trata-se de um estudo bibliográfico e empírico-documental fundamentado teórica e metodologicamente nos trabalhos de Lenoir (2016) e Libâneo (2012, 2016, 2019, 2020).

FINALIDADES EDUCATIVAS E CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA

A importância de reconhecer a noção de finalidade para a análise das políticas curriculares é que, para além da meta ou função, ela permite articular os projetos estratégicos, ideológicos e políticos que, implícita ou explicitamente, manifestam valores e visões de mundo identificáveis nos currículos. Assim, a análise das finalidades educativas de uma determinada conjuntura sócio-histórica exige que se parta das opções filosóficas, teleológicas, ideológicas etc. predominantes nessa conjuntura, mesmo que estas não se materializem plenamente nas práticas cotidianas.

O que é primordial no campo das finalidades, deste modo, não é necessariamente o contexto concreto das práticas, dada a possibilidade de distanciamento entre uma concepção, convicção ou crença de um determinado

agente social, e sua capacidade de agir de acordo com elas. São mais importantes o que o autor chama de “pequenas ficções” que se colocam por trás das práticas, o que não implica em falsidades ou mentiras, mas sim em concepções que possuem uma realidade e uma operacionalidade na medida em que motivam as práticas, ainda que muitas vezes não se vejam presentes nelas – por isso, “fictícias”. Assim, a compreensão das finalidades exige uma ancoragem externa que se calca na realidade social, baseada em uma dupla contextualização. A primeira, segundo Lenoir, é perceber as dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais, linguísticas e religiosas que estão ao lado dos sistemas educativos e que influenciam na concepção de finalidades e suas representações por professores e comunidade escolar, explícita ou implicitamente. A segunda implicaria em compreender as dimensões contextuais próprias dos recortes analíticos, que impactam efetivamente nos processos de ensino-aprendizagem. Dentre esses recortes, destaca-se a questão do currículo.

CUIDAR E EDUCAR: AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA SEGUNDO AS DCNEB

As DCNEB (BRASIL, 2013), homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicadas em 2013, no governo Dilma Rousseff (2011-2014), foram organizadas a partir de um conjunto de documentos curriculares elaborados ao longo dos Governos (1º e 2º mandatos) de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Esse conjunto de diretrizes “estabelecem a base nacional comum” com o objetivo de subsidiar e orientar o desenvolvimento das avaliações e das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino.

Em que pesem críticas ou defesas, a tentativa de trazer para o centro do currículo e das práticas educativas escolares o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade (étnico-cultural, de gênero e orientação sexual) e o acolhimento dos socialmente “vulneráveis” configura-se como marca política e ideológica característica do texto das diretrizes e das demais políticas educacionais do governo Lula (EVANGELISTA, 2013, 2014).

Nas DCNEB, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto (sujeitos da aprendizagem) são assumidos como sujeitos centrais na definição do currículo escolar. Para tanto, orienta-se que as práticas educativas devem ser pautadas no

cuidar e educar da educação infantil ao ensino médio, o que impõe a reorganização dos tempos e dos espaços escolares, bem como as finalidades educativas assumidas pela escola.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

Assim, de acordo com as Diretrizes, a finalidade principal da escola é propiciar a inclusão dos sujeitos, considerando as suas necessidades e especificidades, ou seja, a diversidade. O ato de *cuidar e educar* ou *educar e cuidar* converteu-se no pressuposto unificador e orientador das práticas educativas no interior da escola básica.

As DCNEB apontam para uma política curricular aberta e descentralizada pautada na valorização da experiência extraescolar e das práticas sociais. Se o currículo é aberto, a ideia de conhecimento também será. Mesmo reiterando os componentes curriculares obrigatórios que deverão compor a matriz curricular do ensino fundamental e médio, as Diretrizes rompem com a lógica de listagem de conteúdos e de metodologias de ensino. Considerando a realidade e as especificidades do sujeito da aprendizagem, os professores e a escola têm a autonomia e a autoridade política-pedagógica para tais definições.

Em síntese, as DCNEB propiciam um debate profícuo em torno das finalidades educativas da escola pública, para além do processo de instrução formal e de apropriação dos conhecimentos sistematizados pela Humanidade e transformados em conteúdo de ensino por meio das disciplinas escolares. Inclusive nos permitem tensionar em que medida também contribuiu para secundarizar o papel social da escola enquanto instituição cuja função precípua é a formação

cultural e científica, visando o desenvolvimento integral das potencialidades e das capacidades intelectuais, psíquicas, afetivas e moral (LIBÂNEO, 2020b).

A BNCC: AS COMPETÊNCIAS COMO CONSTITUTIVAS DAS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

A BNCC, promulgada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é hoje o principal documento normativo e regulador dos currículos escolares. O contexto de sua concepção e elaboração é marcado pelas disputas políticas e ideológicas que circunscrevem o campo educacional. Com o objetivo de compreender o movimento e as discussões em torno da BNCC entre os anos de 2013 e 2014, Macedo (2014) identifica, em seus estudos, a participação de diferentes agentes públicos e privados, se constituindo e organizando o que entendemos como o contexto da influência (MAINARDES, 2006). É nesse espaço-tempo que “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação” (MAINARDES, 2006, p. 51) e, por que não dizer, as finalidades educativas escolares para as escolas públicas.

Diferente das DCNEB, a BNCC deixa claro em seu escopo o foco na aprendizagem de conteúdos prévia e nacionalmente definidos, na apropriação pelos alunos dos conteúdos estabelecidos, visando a mensuração das avaliações externas. Assim, aponta como meta a aprendizagem de qualidade que seria garantida a partir de um conjunto de aprendizagens, entendidas como essenciais para a formação dos estudantes, baseadas em dez competências, como ratificado a seguir:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2017, p. 5).

Nos atemos, então, ao conceito de competência gerais, que indica uma das finalidades educativas escolares postas pela BNCC, como questão importante indicativa da ênfase do documento na instrução se sobrepondo às questões relacionais e psicoafetivas que se dão nos processos de socialização. Sob a égide neoliberal e a influência de organismos internacionais, a BNCC propõe a

implementação de um currículo que pretende introduzir na escola princípios e práticas considerados eficientes no setor privado, visando alcançar melhores resultados no ranqueamento das avaliações externas. Seria considerar um currículo de resultados que, como afirma Libâneo (2019c), consiste em um “kit” de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, necessárias ao trabalho e ao emprego e que atenda às exigências do desenvolvimento econômico.

Nessa direção, entendemos como Macedo (2019) que a tentativa de hegemonizar o currículo por competências apresenta estreita relação com um movimento internacional, reformista, que coloca em prática políticas de avaliação por comparação. Como posto pela BNCC:

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

Nesse sentido, a noção de competência baliza não só as alterações nas formas de avaliar o desempenho do aluno, do professor, da gestão e da escola, como também o trabalho do professor, as práticas pedagógicas e as relações que se desenvolvem no chão da escola, uma vez que pela noção de competência, a BNCC prescreve o que o aluno deve “saber” e “como fazer” com o objetivo de assegurar os direitos de aprendizagens essenciais. Estão definidos na Base as áreas do conhecimento e os componentes curriculares seguidos de suas respectivas competências específicas; as unidades de conhecimento, o conteúdo, objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de todas os níveis e etapas da Educação Básica, em todo o país. Essa organização demonstra o caráter fechado e centralizador da BNCC, que a partir de suas prescrições tendem a exercer uma função reguladora e de controle das ações realizadas na escola, com realce no trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas aqui sintetizam o quão desafiador, complexo e, ao mesmo tempo, necessário, é conhecer e se posicionar frente a políticas curriculares nacionais e as implicações políticas, ideológicas e didático-pedagógicas em torno das finalidades educativas da escola. Pois estas, mesmo reconhecendo o limite entre o anunciado e o efetivado, incidem no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, por meio das definições acerca de quais conhecimentos e conteúdos de ensino são mais importantes, como diria Macedo e Frangella (2016), “mais válidos” para escolarização (instrução e socialização) das crianças, adolescentes e jovens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília/MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília/MEC, 2017.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J.; SUANO, M.; LIMONTA, S. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED/Kelps, 2013, p. 13-46.

FREITAS, L. C. BNCC: Uma base para o gerencialismo-populista. **Avaliação Educacional** – Blog Do Freitas, 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

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.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. **Em defesa do direito à educação escolar: Didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Ceped/Gráfica UFG, 2019a.

LIBÂNEO, J. C. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: **Seminário Escola Pública: Inflexões, Apagamentos e Desafios**, FEUSP, 2019b.

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: **XVIII Jornada do Núcleo de Ensino**. UNESP: Campus de Marília, 2019c.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.; TUPIN, F. (Org.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. C. P. Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educ. rev.** [online]. V. 32, n. 2, pp.13-17, 2016.