

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS SANTA INÊS
DAPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

MARIA DAS DORES OLIVEIRA PAIVA

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO
SÉCULO XXI**

Santa Inês
2024

MARIA DAS DORES OLIVEIRA PAIVA

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO
SÉCULO XXI**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Estadual do Maranhão -
Campus Santa Inês, como requisito para
obtenção da graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Leonardo
Annunziato Ruivo

Santa Inês
2024

Paiva, Maria das Dores Oliveira.

As finalidades educativas da escola pública brasileira no século XXI. /
Maria das Dores Oliveira Paiva – Santa Inês - MA, 2024.

58 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Licenciatura em Pedagogia,
Campus de Santa Inês, Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Prof. Dr. José Leonardo Annunziato Ruivo.

1. Filosofia da educação. 2. Finalidades Educativas. 3. Ensino
Fundamental. 4. LDB. 5. BNCC. I. Título.

CDU: 37.018.591(81)

Elaborado pelo Bibliotecário Márcio André Pereira da Silva - CRB 13/862

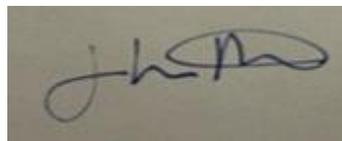
MARIA DAS DORES OLIVEIRA PAIVA

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO
SÉCULO XXI**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Estadual do Maranhão -
Campus Santa Inês, como requisito para
obtenção da graduação em Pedagogia.

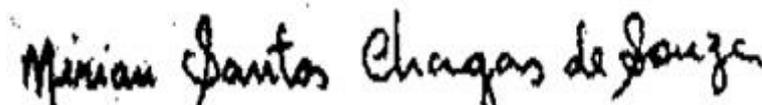
Aprovada em: 08/08/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Leonardo Annunziato Ruivo (Orientador)

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Prof.ª Me. Mirian Santos Chagas de Souza

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Prof.ª Dra. Lucenilda Sueli Cavalcante Abreu

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus pois sem ele não teria chegado até aqui, em segundo ao meu amado esposo por estar do meu lado me apoiando e acolhendo nos momentos de dificuldade e me incentivado a ir mais longe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família e ao meu orientador por me guiar no processo de desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso, intitulado "As Finalidades Educativas da Escola Pública Brasileira no Século XXI," tem como objetivo geral realizar um estudo crítico e comparativo das finalidades da escola pública brasileira, no referido período, conforme estabelecidas na legislação (LDB e BNCC do Ensino Fundamental) e nas perspectivas teóricas de Michel Young e José Carlos Libâneo. Dividido em cinco capítulos, o estudo inicia com uma análise do contexto histórico da escola pública brasileira no século XXI, destacando as principais medidas educacionais voltadas à educação básica nas duas últimas décadas. Em seguida, são apresentadas as finalidades educativas presentes na LDB e na BNCC, contextualizando e detalhando suas diretrizes. O trabalho também explora a visão de Michel Young sobre a função epistêmica das escolas e a análise de José Carlos Libâneo sobre a integração entre formação cultural, científica e práticas socioculturais. A conclusão enfatiza a necessidade de harmonizar as exigências sociais contemporâneas com os ideais de justiça e equidade social na educação. A metodologia adotada incluiu revisão bibliográfica e análise documental. A motivação pessoal para a pesquisa surgiu durante a pandemia de COVID-19, período em que as escolas foram forçadas a suspender as aulas presenciais, revelando a importância de reavaliar as finalidades educativas das instituições escolares. Este estudo contribui para a compreensão das finalidades educativas na escola pública brasileira e oferece subsídios para a formulação de políticas educacionais inclusivas e de qualidade.

Palavras-chave: filosofia da educação, finalidades educativas, ensino fundamental, LDB, BNCC.

ABSTRACT

The following final paper, "The Educational Goals of the Brazilian Public School in the 21st century," aims to conduct a critical and comparative analysis of the purposes of the Brazilian public school as established in the legislation (LDB and BNCC of Elementary Education). And also analyse the theoretical perspectives of Michel Young and José Carlos Libâneo. Divided into five chapters, the study begins with an analysis of the historical context of the Brazilian public school in the 21st century, highlighting the main educational policies aimed at basic education over the past two decades. Subsequently, the educational purposes present in the LDB and BNCC are presented, contextualizing and detailing their guidelines. The work also explores Michel Young's view on the epistemic function of schools and José Carlos Libâneo's analysis of the integration between cultural, scientific education, and sociocultural practices. The conclusion emphasizes the need to harmonize contemporary social demands with the ideals of justice and social equity in education. The methodology adopted included a literature review and document analysis. The personal motivation for the research arose during the COVID-19 pandemic, a period when schools were forced to suspend in-person classes, revealing the importance of reassessing the educational purposes of school institutions. This study contributes to the understanding of the educational purposes in the Brazilian public schools and provides support for the formulation of inclusive and quality educational policies.

Keywords: philosophy of education, educational purposes, elementary School, LDB, BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Anísio Teixeira.....	24
Figura 02 – Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental.....	28
Figura 03 – Componente Curricular de Ciências do 3º ano - BNCC.....	29
Figura 04 – Áreas do Conhecimento na BNCC.....	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Finalidades educativas por área no Ensino Fundamental, BNCC.....	30
Tabela 02 – Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental.....	32
Tabela 03 – Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental.....	32
Tabela 04 – Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental.....	33
Tabela 05 – Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.....	34
Tabela 06 – Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.....	34
Tabela 07 – Principais características das finalidades educativas elencadas por Libâneo (2019).....	51

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

EaD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENC - Exame Nacional de Conclusão de Curso

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO SÉCULO XXI	14
2.1 A primeira década (2001 a 2010)	14
2.2 A segunda década (2011 a 2020)	18
2.3 A escola pública na atualidade	20
3 AS FINALIDADES DA ESCOLA PRESENTES NA LEGISLAÇÃO	23
3.1 LDB	23
3.1.1 Descrição Histórica	23
3.1.2 Finalidades Educativas Presentes na LDB	26
3.2 BNCC	27
3.2.1 Finalidades Educativas Presentes na BNCC.....	30
4 UM OLHAR DE YOUNG SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA	36
5 UM OLHAR DE LIBÂNEO SOBRE AS FINALIDADE EDUCATIVAS DA ESCOLA	47
6 CONCLUSÃO	55
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil tem sido um campo fértil de debates e transformações, especialmente ao longo do século XXI. Diante de um cenário político, social e econômico dinâmico, as finalidades da escola pública brasileira têm sido constantemente reavaliadas e reformuladas para atender às demandas de uma sociedade em constante mudança. Este trabalho de conclusão de curso, intitulado "As Finalidades Educativas da Escola Pública Brasileira no Século XXI", busca realizar um estudo crítico e comparativo das finalidades da escola pública brasileira, conforme estabelecidas na legislação vigente, notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹ e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² do Ensino Fundamental, e nas perspectivas teóricas de Michel Young e José Carlos Libâneo.

A problemática que orienta esta pesquisa centra-se nas divergências e convergências entre as finalidades educativas prescritas pelos documentos oficiais e as visões teóricas de renomados educadores. Como a LDB e a BNCC definem os objetivos da educação brasileira? De que maneira as teorias de Michel Young e José Carlos Libâneo dialogam ou se contrapõem a essas finalidades? Essas questões são essenciais para compreender como as diretrizes legais e as concepções pedagógicas influenciam a prática educativa nas escolas públicas brasileiras, especialmente no que tange à promoção da equidade e da qualidade no ensino.

A relevância desta pesquisa se justifica pela necessidade urgente de entender e aprimorar as finalidades educativas da escola pública brasileira. Em um contexto em que as desigualdades sociais e educacionais persistem, é fundamental analisar criticamente as orientações legais e teóricas que guiam a educação básica. Este estudo não apenas contribui para o debate acadêmico, mas também oferece insights práticos para a formulação de políticas educacionais que busquem uma educação mais inclusiva e equitativa. A pesquisa pretende fornecer subsídios teóricos e empíricos que possam orientar educadores, gestores e formuladores de políticas na

¹ A LDB no qual tratamos neste TCC trata-se da Lei nº 9.394/1996 que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes da Constituição.

² A BNCC no qual tratamos neste TCC trata-se da 3ª versão, homologada em 20 de dezembro de 2017.

construção de um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os alunos, promovendo justiça social e desenvolvimento integral.

A minha motivação pessoal para abordar esta temática emergiu durante a pandemia de COVID-19, quando as escolas foram forçadas a suspender suas aulas presenciais. Nesse momento, muitas instituições passaram a ser vistas como entidades mais assistencialistas, e a sociedade, de modo geral, pareceu esquecer as verdadeiras finalidades da escola. A confusão sobre o retorno às aulas presenciais revelou a falta de clareza sobre os objetivos educativos, deixando muitas escolas sem saber como proceder. Esta experiência me inquietou profundamente e me motivou a explorar de forma mais rigorosa e crítica as finalidades educativas da escola pública brasileira.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa foi predominantemente qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental. Foram analisados documentos oficiais, como a LDB e a BNCC, além de obras de referência dos educadores Michel Young e José Carlos Libâneo. A revisão bibliográfica incluiu a leitura e interpretação de artigos acadêmicos, livros e outras fontes pertinentes, buscando contextualizar historicamente e teoricamente as finalidades educativas propostas. A análise documental permitiu uma compreensão detalhada das diretrizes legais que orientam a educação básica no Brasil, enquanto a revisão teórica proporcionou uma base sólida para comparar e contrastar as visões dos teóricos estudados.

Além da introdução, este trabalho está estruturado em outros cinco capítulos. No primeiro intitulado "A Escola Pública Brasileira no Século XXI", apresentamos o contexto histórico em que a escola pública brasileira está inserida, destacando as principais medidas educacionais voltadas à educação básica que foram implantadas durante as duas últimas décadas e na atualidade. Este capítulo proporciona uma visão abrangente das transformações que moldaram a educação pública no país.

No capítulo intitulado "As Finalidades da Escola Presentes na Legislação", exploramos as finalidades educativas delineadas na LDB e na BNCC do Ensino Fundamental. Aqui, discutimos o contexto histórico de cada documento e apresentamos detalhadamente as finalidades estabelecidas, oferecendo uma base sólida para a compreensão das diretrizes normativas que orientam a educação básica no Brasil.

No capítulo intitulado "Um Olhar de Young sobre as Finalidades Educativas da Escola", dedica-se à análise das propostas de Michel Young (2007) sobre a função das escolas. Young defende a importância do conhecimento poderoso e da função epistêmica das instituições educacionais, argumentando que as escolas devem proporcionar aos alunos o acesso a formas de conhecimento que lhes permitam compreender e transformar o mundo.

No capítulo intitulado "Um Olhar de Libâneo sobre as Finalidades Educativas da Escola", apresentamos uma análise reflexiva sobre as percepções de José Carlos Libâneo acerca das finalidades da escola. Libâneo enfatiza a integração entre a formação cultural e científica e as práticas socioculturais dos alunos, buscando promover uma educação que valorize tanto o conhecimento acadêmico quanto a diversidade e a inclusão social.

Assim, com o que apresentamos neste TCC esperamos contribuir para um entendimento mais profundo das finalidades educativas da escola pública brasileira no século XXI, fornecendo subsídios teóricos e práticos para educadores, formuladores de políticas e pesquisadores interessados em promover uma educação pública de qualidade, inclusiva e equitativa.

2 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Buscamos neste capítulo atender ao nosso objetivo específico de identificar o contexto histórico em que está situado a escola pública brasileira e para isto, apresentaremos neste capítulo as principais medidas educacionais voltadas à educação básica que foram implantadas durante durante o século XXI, ou seja, nas duas últimas décadas.

Decidimos por esta apresentação dada a importância da educação e considerando que essa está inserida dentro de diversos contextos (político, histórico, cultural, etc.). Desta forma, sabendo que não é possível descrevermos todos estes, focaremos neste capítulo em apresentar o contexto educacional que a educação brasileira se inseriu no decorrer deste século.

Contexto esse, considerado a partir das transformações sofridas pelas escolas públicas brasileiras diretamente relacionadas ao contexto político e as respectivas políticas públicas voltadas para elas que foram implantadas, assim, abordaremos nesta seção as relações dessas transformações com os seus respectivos contextos políticos.

Desta forma, este capítulo está dividido em três seções, onde, na primeira apresentaremos um recorte referente a primeira década, a segunda seção retratará o recorte da segunda década e na terceira seção, a partir do descrito nas duas primeiras, traremos uma análise crítica do atual contexto escolar brasileiro.

2.1 A Primeira Década (2001 a 2010)

Nesta primeira década do século XXI, que compreende os anos de 2001 a 2010 o Brasil passou por diferentes modelos políticos e conseqüentemente por diferentes visões sobre as finalidades educativas da escola, resultando em diferentes políticas públicas implementadas por cada governo.

Nesse período, tivemos os dois últimos anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC³ (1995 a 2002) e oito anos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴ (2003-2010). Considerando que o governo FHC teve sua maior

³ Fernando Henrique Cardoso é um professor, sociólogo, cientista político, escritor e político brasileiro, foi presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2002.

⁴ Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, é um ex-sindicalista, ex-metalúrgico e político brasileiro. Foi presidente do Brasil entre 2003 e 2011

parte no século passado e considerando que algumas de suas medidas voltadas para a educação tiveram impacto direto no recorte temporal definido nesta pesquisa, tomamos ser prudente olharmos um pouco mais atrás quanto as políticas públicas implementadas no governo FHC.

Assim, de forma geral, iniciamos apresentando a análise de Frigoto (2011) quanto ao governo FHC, em relação à educação, que o descreve como um governo que foi pautado fundamentalmente no liberalismo conservador⁵. Para Durham (2010, p. 158) “boa parte das políticas do governo Fernando Henrique foi orientada para a implantação das reformas estabelecidas pela LDB”. Para isto, este governo criou sistemas de avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)⁶, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o Exame Nacional de Conclusão de Curso (ENC), à época conhecido como Provão, para avaliar as competências adquiridas pelos alunos desde o ensino básico até o ensino superior.

Um marco importante na educação brasileira que ocorreu no governo de FHC e que tem impactos diretos no contexto que queremos apresentar foi a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que a partir de 1996 estabeleceu que os governos municipais e estaduais deveriam destinar 60% dos recursos vinculados à educação para a manutenção do ensino fundamental, conforme explica Frigoto (2011)

Tendo como base a vinculação de 15% do orçamento de estados e municípios para o ensino fundamental, o fundef resultou na criação, em cada estado, de um Fundo, formado a partir do total dos recursos transferidos da União para estados e municípios e entre estados e seus municípios, dos quais se reservava 15% para o financiamento do ensino fundamental (equivalente a 60% dos 25% obrigatórios para a educação) (Frigoto, 2011, p. 173)

Já em 2001, a educação foi agraciada com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), que teria uma duração de 10 anos, e incumbiria os Estados e os Municípios a partir de então elaborar os planos decenais correspondentes, cabendo a União instituir o Sistema Nacional de Avaliação, fixando os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no PNE. O objetivo do PNE (2001 a 2010) era “assegurar que, até 2011,

⁵ Liberalismo conservador é uma variante do liberalismo que mescla políticas economicamente liberais com valores e princípios socialmente conservadores sobre questões culturais e éticas.

⁶ O SAEB foi criado em 1988 com a aplicação das primeiras provas ocorrendo em 1990, porém foi no governo de FHC que ele assumiu o papel de monitoramento do ensino fundamental e de orientador para algumas políticas educacionais.

todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país.”

No campo das políticas sociais, que estão diretamente relacionadas com a educação, um grande marco no governo FHC foi a implementação do Bolsa Escola (Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001), que tinha como objetivo estimular crianças e jovens carentes de 6 a 15 anos a romperem, por meio da educação, o ciclo da reprodução da miséria e que, posteriormente se tornou uma importante ferramenta orientada para estimular a entrada e a permanência na escola dos filhos de famílias mais pobres.

Assim, em resumo, podemos concluir que o contexto educacional brasileiro pré e início do século XXI, que coincidiu com o governo FHC teve um caráter de implementação das reformas previstas na LDB e na implementação de sistemas que pudessem avaliar a educação brasileira.

Isso se deu porque, até o início do seu governo não havia indicadores que medissem a qualidade do ensino e que, conforme Durham (2010, p. 166) “o sistema de avaliação do desempenho escolar, de grande credibilidade, criado no governo FHC permitiu análises e denúncias no que diz respeito à qualidade do nosso ensino”

Nos oito anos que seguiram, tivemos o chamado governo Lula, no qual, segundo Oliveira (2009, p. 198)

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Oliveira, 2009, p.198).

Assim, dentre suas políticas públicas para a educação básicas podemos destacar que, logo em 2003 o governo criou o Programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003), com a finalidade de promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever.

Em 2006 o nosso sistema de educação básica sofre uma alteração, passando a ser de 9 anos com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (Lei nº 11.274, de

6 de fevereiro de 2006). Também em 2006 ocorre a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a partir de uma alteração na constituição e que assegurou recursos para todos os níveis de ensino e elevou os repasses da União para estados e municípios vinculados às matrículas da educação básica. Para se ter uma ideia do impacto do Fundeb, em 2006, os repasses do Fundef haviam sido de R\$ 988 milhões. Em 2007, com o início do Fundeb, os repasses cresceram para R\$ 3,9 bilhões. E chegaram a R\$ 15,98 bilhões em 2015.

Foi também no governo Lula a criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como o objetivo de medir e apresentar a sociedade as condições de ensino no Brasil.

Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado por meio do decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, em que o padrão de qualidade é o IDEB.

Também destacamos como marco importante nesse governo o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007. Um plano audacioso segundo Saviani (2007, p. 1232) por agregar 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.

Outro acontecimento importante que teve grandes impactos na educação brasileira foi a expansão dos investimentos governamentais na educação profissional, com a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos, a autorização de 214 novas unidades federais, o que representou um aumento de 150% nestas, investimentos maiores que R\$ 1 bilhão de reais, desde 2005. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que foram os principais beneficiados pela expansão, buscam combinar o ensino de ciências naturais e humanidades com a educação profissional e tecnológica. Assim, os objetivos dessa rede de ensino são oferecer educação profissional e tecnológica, ofertar cursos de modo a fortalecer os arranjos produtivos locais, estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, entre outros.

Em 2008 o governo tomou uma importante medida relacionada a valorização docente, que foi a criação do piso nacional para os professores da educação básica, através da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que, além de definir um salário-

mínimo a ser pago, em qualquer lugar do Brasil, por uma jornada de 40 horas semanais, a lei também reserva uma parte da jornada para que o profissional planeje e prepare aulas, estude e corrija avaliações.

Em 2009, considerando que a criação do IDEB fortaleceu o nosso Sistema SAEB, o governo implantou uma mudança nos objetivos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que a partir de 2009 passou a ser utilizado como instrumento de seleção para aquelas instituições públicas de ensino superior que aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu)

Assim, em resumo podemos dizer do governo Lula que, por um lado, houve rupturas e formulação e implementação de novos programas e ações, enquanto por outro lado, existem fortes elementos de continuidades e permanências e inclusive fortalecimento de políticas públicas voltadas a educação que foram iniciadas ainda no governo anterior. Isso é possível de ser observado tanto nas políticas de avaliação quanto nas políticas de financiamento aqui destacadas.

2.2 A Segunda Década (2011 a 2020)

No período de 2011 a 2020 o Brasil passou por mais três governos, Dilma (2011 a 2016), Michel Temer (2016 – 2018) e Bolsonaro (2019 - 2022).

Podemos dizer que o governo Dilma foi um governo de continuidade das políticas públicas implantadas no governo anterior e que pouco implementou ou revolucionou em relação à educação básica, estando quase todas as inovações voltadas para políticas no ensino superior, como o sistema de cotas e o programa de Ciência sem fronteiras.

Na educação básica, uma das poucas implementações foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011).

E a principal de todas, que foi o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015, um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica.

Em resumo Alves et al (2021) descrevem os governos de Lula e Dilma como “neodesenvolvimentistas”⁷ apontando que:

O impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em abril de 2016, encerrou o ciclo do chamado “neodesenvolvimentismo” do Governo Lula-Dilma e deu lugar, mais uma vez, ao neoliberalismo reconhecido no delinear do governo Temer. Tal afirmação se fundamenta nas rápidas ações conservadoras e liberais do então nomeado presidente, que assumindo o cargo logo deu início às reformas trabalhistas e previdenciárias, consolidação do teto de gastos públicos, concessões e privatizações, e até reforma do Ensino Médio. (Alves et al, 2021, p. 72428)

Já no curto governo Temer, temos duas principais contribuições para a educação básica para apresentar, a primeira delas é a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, estabeleceu uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos.

Enquanto a segunda é a Criação do Programa de Residência Pedagógica (Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018), com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, por meio de estágios supervisionados em escolas públicas de educação básica. Cabe aqui ressaltar que este projeto é relacionado ao ensino superior, mas foi aqui evidenciado por se tratar de uma política com impactos diretos na educação básica, uma vez que lá onde estes futuros professores atuarão.

Já no Governo Bolsonaro, que encerrou em 2022, pouco vimos de políticas educacionais voltadas para a educação, sendo a única que podemos destacar é a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, com lançamento em 5 de setembro de 2019, e que prevê a implementação de 216 colégios até 2023, com o objetivo de promover a melhoria na qualidade da educação básica. Esta política pública reflete bem os interesses deste governo em relação à educação, em consonância com a sua pauta de governo, fundamentada principalmente no conservadorismo e no autoritarismo.

Fora isso, um outro grande acontecimento para a educação, que neste caso não está relacionado diretamente com políticas públicas, mas que vale aqui um registro em razão da sua ineditude é a Pandemia de COVID 19, com a suspensão

⁷ O Neodesenvolvimentismo está relacionado com o desenvolvimentismo, termo muito utilizado no período entre 1930 a 1980, que visava acelerar o processo de industrialização e superar a condição de subdesenvolvimento do país. Aplicando-se agora o prefixo “neo”, considerando a contemporaneidade.

das aulas presenciais em todo o país e em todos os níveis de ensino. A partir de 2020 passamos a viver um contexto educacional inédito, pautado pelo fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais em função da Pandemia de COVID-19.

Embora o fechamento das escolas tenha sido uma medida excepcional, por motivos sanitários, isto afetou diretamente estudantes e professores de escolas públicas e privadas de uma maneira geral. De forma que os impactos entre uns e outros e dentro de cada segmento foram bastante diferentes, uma vez que uma parte da rede privada articulou a continuidade do trabalho escolar de forma remota, acionando plataformas tecnológicas já disponíveis de ensino a distância, enquanto que a rede pública, extensa e diversa, confrontou-se com a expressão gritante da desigualdade que caracteriza a população brasileira e com as contradições que atravessam a escola pública, intensificadas ao longo das últimas décadas.

2.3 A escola pública brasileira na atualidade

Nesta seção, considerando o curto espaço de tempo para analisar o atual governo, do Presidente Luis Inácio da Silva (Lula) abordaremos educação pública na atualidade a partir do olhar teórico de Frigoto (2011) e Gadelha, Moraes e Ribeiro (2021), por concordarmos e entendermos que suas análises são complementares.

A pesquisa de Frigotto (2011), embora não tão recente, é extremamente atual em sua visão de mundo e nos fornece uma base sólida para essa análise. Ela nos trouxe uma leitura da educação brasileira na primeira década do século XXI, afirmando que:

[...] as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (Frigoto, 2011, p. 242)

Frigoto (2011) observa que as parcerias público-privadas e a dualidade estrutural da educação foram ampliadas, afetando principalmente as instituições educativas públicas. Essas mudanças foram incorporadas na educação básica, influenciando tanto o conteúdo dos conhecimentos quanto os métodos de sua produção e socialização.

Frigoto também cita que, em relação as políticas voltadas para a EJA e para as populações indígenas e afrodescendentes:

[...] houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendente. Por certo, não se pode reduzir tais feitos ao debate sobre a política de cotas e menos ainda que tal debate se reduza, uma vez mais, ao pensamento dicotômico a favor ou contra. Trata-se de ver quais forças sociais as demandam, qual sua sinalização social e política e qual o seu ardil. (Frigoto, 2011, p. 244)

Ou seja, ele enfatiza a necessidade de analisar essas políticas públicas dentro de um contexto mais amplo de forças sociais e políticas. Assim, o contexto atual, descrito por Frigoto (2011) é que nossa educação está se transformando em uma “Educação Capitalista e produtivista”, onde segundo Gadelha, Moraes e Ribeiro (2021, p. 7)

Hoje o que mais vemos no interior das instituições educativas é a aplicação de teorias empresariais reportando-se aos conceitos de eficiência, eficácia, gestão e produtividade. Escolas e universidades têm sofrido forte pressão perante as exigências do sistema. Assim, na maioria das vezes, não há preocupação com a qualidade do ensino, nem com a dinâmica dos processos educativos-formativos, há somente uma busca insana por resultados (Gadelha, Moraes & Ribeiro, 2021, p. 7).

O que Gadelha, Moraes e Ribeiro (2021) nos apresentam é que o contexto atual da educação brasileira é caracterizado pela influência de teorias empresariais dentro das instituições educativas, focando em conceitos de eficiência, eficácia, gestão e produtividade.

Essa abordagem coloca as escolas sob pressão para alcançar resultados quantificáveis rapidamente, muitas vezes às custas da qualidade educacional e da atenção às necessidades individuais dos alunos. As escolas e universidades estão sendo cada vez mais vistas e geridas como organizações que devem atender a métricas de desempenho e eficiência, em vez de como instituições voltadas para o desenvolvimento integral dos alunos, é o que estamos vivenciando agora em relação a privatização das escolas em alguns estados do país.

Esses projetos de privatização de escolas públicas, como os observados em estados como Paraná e São Paulo, refletem uma orientação neoliberal e capitalista. A privatização envolve a transferência da gestão e operacionalização das escolas públicas para entidades privadas, como organizações sociais, institutos, ou até mesmo parcerias público-privadas.

Esse movimento busca introduzir lógicas de mercado na educação pública, onde as escolas são tratadas como unidades de negócios que devem competir por recursos e demonstrar eficiência financeira e operacional.

Dessa forma, percebendo que o neoliberalismo combina com o conservadorismo, no plano cultural, e com o autoritarismo no plano político, podemos apontar que o contexto educacional atual da educação caminha em passos largos em direção ao ultraliberalismo e ao neoconservadorismo, que se espalham de forma vertiginosa, de forma singular, pela materialidade de algumas políticas públicas educacionais.

3 AS FINALIDADES DA ESCOLA PRESENTES NA LEGISLAÇÃO

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural. No Brasil, a estruturação das finalidades educativas é norteadas por dois importantes documentos: a LDB e a BNCC. Ambos desempenham papéis cruciais na definição dos objetivos e princípios que guiam a educação no país, especialmente na educação básica.

Por isto, buscamos neste capítulo atender ao nosso objetivo específico de apresentar as finalidades da educação brasileira que estão postas na LDB e na BNCC do Ensino Fundamental. Para uma compreensão mais organizada, apresentaremos estes documentos separadamente, em duas seções, abordando em cada uma o seu contexto histórico bem como a apresentação detalhada das finalidades educativas estabelecidas.

3.1 LDB

A LDB é uma lei orgânica e geral da educação brasileira, é ela quem, como o próprio nome diz, estipula as diretrizes e as bases da organização do nosso sistema educacional. Dessa forma, nesta seção, traremos uma descrição histórica da LDB, seguida de uma discussão quanto as finalidades da educação brasileira que nela estão presentes.

3.1.1 Descrição Histórica

A primeira LDB do nosso país, segundo Chaves (2021), levou 13 anos para ser aprovada, o que só ocorreu em 20 de dezembro 1961, pelo então Presidente João Goulart⁸ através da lei nº 4.024. Ela era constituída por 120 artigos e segundo Chaves (2021)

A primeira LDB data de 1961; dá mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC; regulariza a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação; garante o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação; o ensino religioso é facultativo e há obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário, dentre outras normas. (Chaves, 2021, p. 1)

⁸ João Goulart foi presidente da República do Brasil e governou o País 1961 e 1964, sendo destituído pelo Golpe Civil-Militar. (<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/joao-goulart.htm>)

Mas ela teve curta duração, pois foi substituída poucos anos depois, em 11 de agosto de 1971, durante o governo militar pelo então presidente Emílio Médici⁹, sendo promulgada através da Lei nº 5.692. Era contida por 88 artigos que, segundo Chaves (2021), destaca-se,

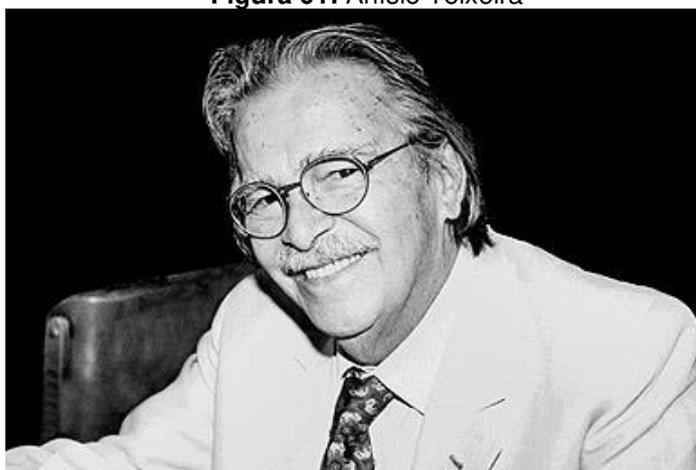
[...] o ensino de primeiro grau obrigatório dos 7 aos 14 anos; aborda a educação a distância; prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º grau; determina que os municípios devem gastar 20% do orçamento com educação, mas não prevê dotação orçamentária para a união ou os estados. (Chaves, 2021, p. 1)

Mas esta última LDB¹⁰, segundo Chaves (2021), passou a ser obsoleta a partir da promulgação da Constituição de 1988, principalmente por conta do direito à educação como um direito fundamental, previsto no seu Art. 6º.

Disso, iniciou-se um longo processo de tramitação para a promulgação de uma nova LDB, que se iniciou em 1988 e levou oito anos de tramitação no Congresso Nacional para enfim ser sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, através da Lei nº 9.394.

Muitos educadores e políticos engajaram-se em discussões e movimentos para a construção dessa nova LDB e um dos que mais se destacou foi Darcy Ribeiro¹¹, uma vez que foi ele quem, na condição de Senador, apresentou um substitutivo ao projeto que estava em trâmite na época.

Figura 01: Anísio Teixeira



Arquivo: Senado Federal

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/36099234500900172/>

⁹ Emílio Garrastazu Médici foi presidente da República do Brasil e governou o País entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974. (<https://www.todamateria.com.br/emilio-medici/>)

¹⁰ Essa Lei trata da reforma do Ensino de 1º e 2º Grau (nomenclaturas da época para os atuais ensino fundamental e médio)

¹¹ Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um antropólogo, sociólogo, educador, escritor e político brasileiro. (<https://brasilescola.uol.com.br/biografia/darci-ribeiro.htm>)

Dentre as principais mudanças que essa nova LDB trouxe, Chaves (2021) destaca:

A LDB em vigor trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. Foi a partir dela que o Ensino Fundamental passou a ser obrigatório e gratuito; a Lei prevê a criação do Plano Nacional de Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, além da inclusão de creches e pré-escola na chamada Educação Básica. (Chaves, 2021, p. 1)

Essa atual LDB, que tem a função de organizar a educação escolar brasileira e definir a política educacional a ser implementada no nosso país está organizada em 92 artigos, que dispõem sobre os princípios e fins da educação, a organização educacional, os níveis e modalidades de ensino, os profissionais da educação, os recursos financeiros aplicados à educação, entre outros.

É nela que está especificado e pormenorizar os aspectos inerentes à educação no âmbito escolar, tanto público como privado, das quais podemos destacar alguns pontos importantes, como:

Art. 4 - O dever do Estado com educação escolar pública dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, nos três níveis de ensino;
Art. 15 – Autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação básica;
Art. 24 – Carga horária mínima de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas ao longo de duzentos dias letivos;
Art. 26 – Previsão de um núcleo comum para o currículo e uma parte diversificada em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos;
Art. 62 – Formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior;
Art. 69 – Destinação de no mínimo 18% pela União e 25% pelos Estados e Municípios, da receita resultante de impostos. (BRASIL, 1996)

Desta forma, podemos ver que estes pontos revelam uma visão abrangente para a educação básica no Brasil. Desde a garantia do acesso à educação escolar pública dos 4 aos 17 anos, passando pela autonomia das unidades escolares, até a definição de uma carga horária mínima, a LDB portanto, se configura como um documento que assegura e guia para uma qualidade e equidade na educação. Além disso, ao prever um currículo que combina um núcleo comum com uma parte diversificada, ela reconhece a importância de atender às especificidades regionais e culturais, promovendo uma educação contextualizada e relevante para os diferentes grupos sociais.

Esses artigos presentes na LDB apresentados anteriormente também ressaltam a importância da formação de docentes qualificados e a destinação de

recursos financeiros adequados, elementos essenciais para a efetividade das políticas educacionais. Assim, concluímos que, ao estabelecer diretrizes claras e objetivos amplos, a LDB não apenas direciona esforços do sistema educacional, mas também se configura como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.1.2 Finalidades Educativas Presentes na LDB

Em relação às finalidades educativas presentes na LDB, as finalidades estão relacionadas a educação como um todo. Nesse contexto, a LDB traz em seu Art. 2º que, a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nela também estão presentes as finalidades educativas referentes a cada nível de ensino, no qual, como o nosso estudo está contextualizado no ensino fundamental temos, que a finalidade dele, na LDB é, a formação básica do estudante, mediante 4 condições:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Então, as finalidades educativas do ensino fundamental, conforme delineadas na LDB e apresentadas aqui, reforçam a formação básica do estudante em múltiplas dimensões. Ao focar no desenvolvimento da capacidade de aprender, a LDB assegura que os alunos adquiram competências fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo.

Além disso, promove a compreensão do ambiente natural e social, bem como do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que sustentam a sociedade, com ênfase no desenvolvimento contínuo da capacidade de aprendizagem, essenciais para a formação de cidadão críticos e participativos. Assim, concluímos que as finalidades educativas da LDB buscam preparar os alunos

para os desafios contemporâneos, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para o fortalecimento da cidadania.

3.2 BNCC

A necessidade e urgência quanto a uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, surgiu assim como ocorreu com a LDB atual, a partir de uma demanda gerada pela Constituição Federal (CF) de 1988. O texto desta CF estabeleceu a necessidade de conteúdos mínimos nacionais e conteúdos específicos em âmbito local e regional.

Esta necessidade foi reforçada com a implementação da LDB de 96, que determinou a necessidade de uma base comum nacional equilibrada com conteúdos específicos mediante a diversidade étnica, geográfica e cultural do Brasil.

Outro documento muito importante para a educação em nosso país, o PNE, aprovado em 2014, através da Lei n. 13.005, de 25 de junho daquele ano, também reiterou essa demanda por meio de metas e estratégias para serem alcançadas até o ano de 2024.

A BNCC atual está em sua terceira versão. A primeira versão¹² foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. A segunda versão¹³ foi disponibilizada em 3 de maio de 2016.

A construção da 3ª versão se iniciou em 2016, na qual, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram seminários estaduais no período de 23 de junho a 10 de agosto, com a participação de professores, gestores e especialistas. Nestes seminários foram debatidos pontos referentes a segunda versão da BNCC e daí surgiram as primeiras discussões para a sua atualização e a redação da sua terceira versão.

A versão final dessa nova BNCC foi entregue, pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Coube ao CNE elaborar um parecer e um projeto de resolução sobre a BNCC, que posteriormente

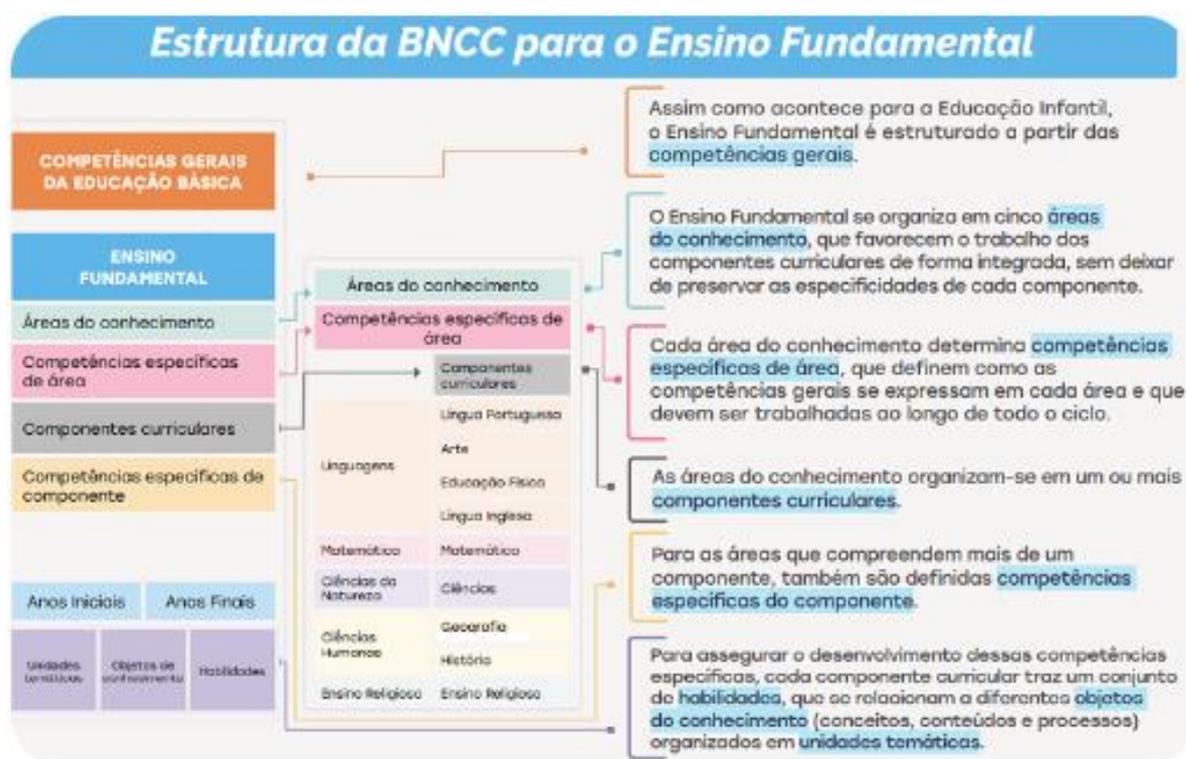
¹² 1ª Versão da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

¹³ 2ª Versão da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

foi devolvido ao MEC para homologação, que se deu em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho.

Em relação a sua estrutura, a BNCC está dividida em três partes, correspondentes às três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na etapa de ensino fundamental¹⁴, que é o nosso contexto de pesquisa, a BNCC está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Figura 02: Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental

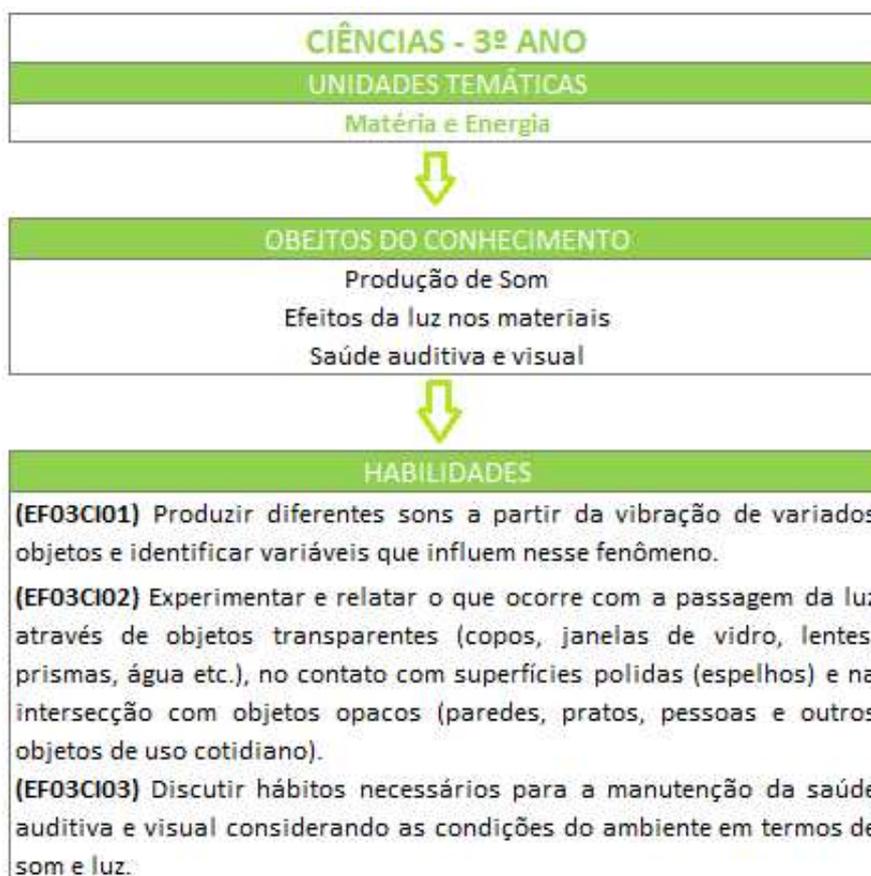


Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/36099234500900172/>

Os componentes curriculares estão divididos em unidades temáticas, de acordo com o ano/ciclo de aprendizagem. Cada unidade temática apresenta seu conjunto de objetos de conhecimento, que se relacionam às habilidades específicas daquele ano/ciclo. Tomemos como exemplo o componente curricular de Ciências do 3º ano que segue:

¹⁴ 3ª Versão da BNCC – EF:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Figura 03: Componente curricular de Ciências do 3º ano – BNCC

Fonte: Própria autora (2022)

Assim, pudemos compreender que a BNCC organiza os componentes curriculares em unidades temáticas, conforme o ano ou ciclo de aprendizagem e que cada unidade temática inclui um conjunto de objetos de conhecimento, diretamente relacionados às habilidades específicas que devem ser desenvolvidos em cada etapa.

Ao nosso ver, essa estrutura garante uma progressão contínua e articulada das aprendizagens, promovendo uma formação integral que abrange não só o domínio dos conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Dessa forma a BNCC busca não apenas padronizar a qualidade da educação em todo o país, mas também prepara os alunos para os desafios contemporâneos, promovendo seu desenvolvimento integral e fortalecendo a cidadania.

3.2.1 Finalidades Educativas Presentes na BNCC

Em relação às finalidades educativas presentes na BNCC, o próprio documento reforça sua importância em relação ao atendimento do que está presente no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que como dito anteriormente reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade.

Assim, a BNCC segue como um documento criado para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, uma vez que no seu Artigo 210, a Constituição Federal estabelece que:

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Ponto importante, é que o documento também aponta que, em relação as finalidades educativas, estas estão relacionadas no documento às competências que os alunos devem desenvolver:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as **finalidades gerais do Ensino Fundamental** e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). (BRASIL, 2017, p. 12, grifo nosso)

Estas competências, estão relacionadas ao que o aluno deve aprender durante a etapa do Ensino Fundamental:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13)

Dessa forma, percebemos que as finalidades educativas aparecem separadas por áreas na BNCC, da seguinte forma:

Tabela 01: Finalidades Educativas por área no Ensino Fundamental, BNCC

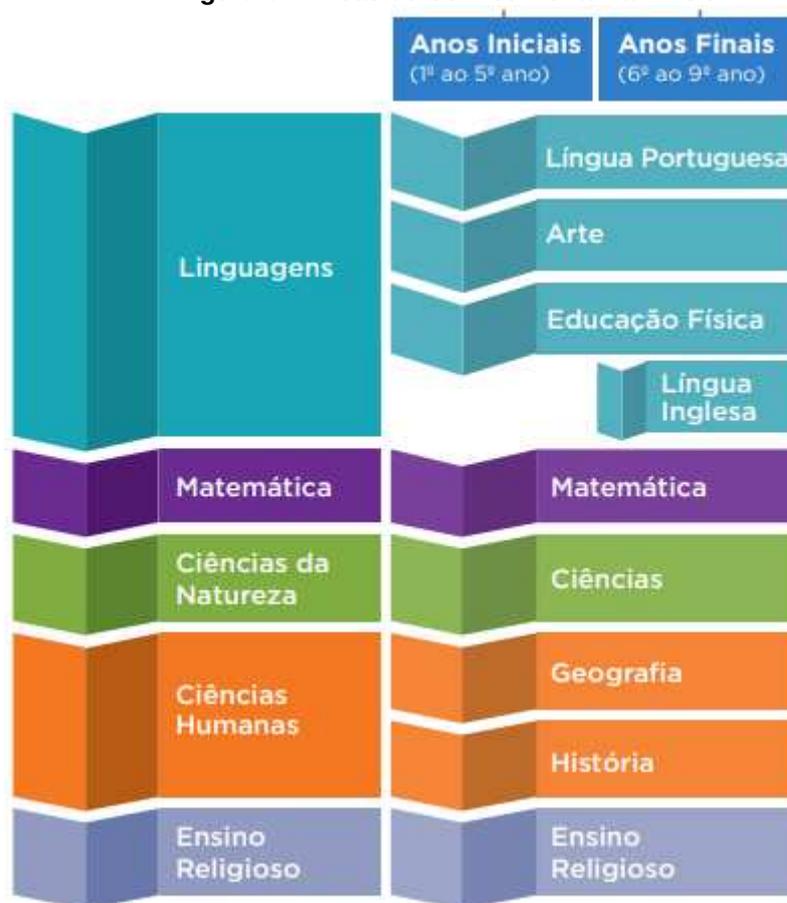
Área	Finalidade
Linguagens	A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.
Matemática	A finalidade é por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética,

	Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade – garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras.
Ciências da Natureza	A finalidade é o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.
Ensino Religioso	A finalidade é tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. E assim, construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	A finalidade é propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.

Fonte: Adaptado de BRASIL (2017, p. 60)

É possível percebermos essa separação, de forma mais simples para a compreensão na Fig. 04, que segue:

Figura 04: Áreas do Conhecimento na BNCC.



Fonte: BRASIL (2017, p. 27)

Aqui, cabe informar que, na BNCC do Ensino Fundamental, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, Língua Inglesa¹⁵, sendo que estas unidades curriculares devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, para atender a isso as suas competências específicas são:

Tabela 02: Competências Específicas De Linguagens para o Ensino Fundamental

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais
Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Adaptado de BRASIL (2017, p. 65)

Na área da Matemática que está dividida em: Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, tem como finalidade a busca pela garantia que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Dessa forma o componente curricular de Matemática deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:

Tabela 03: Competências Específicas De Matemática para o Ensino Fundamental

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho
Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo
Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos

¹⁵ Língua Inglesa é componente curricular apenas nos anos finais do Ensino Fundamental

matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções
Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados
Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados)
Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza
Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles

Fonte: Adaptado de BRASIL (2017, p. 267)

Assim, nas competências específicas de matemática, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações

Já a área de Ciências da Natureza deve garantir aos alunos o desenvolvimento das competências específicas:

Tabela 04: Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental

Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico
Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza
Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho
Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza
Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética
Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários

Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias
--

Fonte: Adaptado de BRASIL (2017, p. 324)

Enquanto na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas englobam as disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia, que, em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, esses componentes curriculares que compõem as ciências humanas devem garantir aos alunos o desenvolvimento das competências específicas:

Tabela 05: Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental)

Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos
Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo
Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social
Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza
Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados
Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão

Fonte: Adaptado de BRASIL (2017, p. 357)

E, na área de Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade, as suas finalidades buscam se articular aos elementos da formação integral dos estudantes, através da fomentação da aprendizagem da convivência democrática e cidadã como um princípio básico à vida em sociedade. Elas também são pautadas nos seguintes objetivos.

Tabela 06: Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental

Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios
Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida
Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver
Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia,

da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente
--

Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz

Fonte: Adaptado de BRASIL (2017, p. 357)

Desta forma, podemos perceber que a BNCC para o Ensino Fundamental apresenta um conjunto abrangente de competências específicas em diversas áreas do conhecimento, incluindo Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Ensino Religioso. Essas competências são fundamentais para orientar as finalidades educativas da escola, proporcionando um direcionamento claro para o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo dessa etapa da educação básica.

4 UM OLHAR DE YOUNG SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

Neste capítulo, discutiremos a proposta de Michel Young (2007) sobre a função das escolas e sua aplicação na discussão sobre a finalidade epistêmica das instituições educacionais, à luz dos ensaios filosóficos de Ruivo (2019), Pereira e Ruivo (2020) e Jesus (2022).

Tomamos necessária essa análise ao considerarmos a grande importância da discussão acerca da função que as escolas devem desempenhar na sociedade, problemática essa que já vem sendo discutida por teóricos de diversas áreas, além de tratar-se de um tema bastante complexo e da divergência de opiniões que se apresentam.

Para tanto, tomamos como “fio condutor” o artigo de Michael Young intitulado: *Para que servem as escolas?* Trata-se de um artigo traduzido e publicado em 2007, onde Young apresenta as tensões e conflitos de interesses provenientes dessa questão.

Para tal, Young (2007, p. 1294) inicia sua argumentação apontando que esta pergunta deve ser feita por todos os agentes da comunidade escolar (incluindo, pais e família), a fim de conhecermos de fato quais são as finalidades educativas da escola e, a partir disso, apresenta como sua resposta que “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”.

Até chegar a esta resposta, Young (2007) faz uma série de apontamentos e objeções a outros pontos de vista, formulando também hipóteses e apresentando os seus argumentos críticos que vem a fundamentar a sua perspectiva.

Para isso, inicialmente Young (2007) aponta que abordou essa questão inicialmente por conta das fortes críticas que a escola sofreu entre os anos de 1970 e 1980, no qual segundo ele, visões negativas que vinham da esquerda, amparadas por sociólogos da educação e que apontavam que o papel primordial das escolas na época em questão era a de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar, onde os poucos estudantes dessa classe que chegaram a ir à universidade eram vistos como legitimadores das desigualdades dos sistemas sociais.

Young (2007, p. 1289) destaca ainda que “apesar de terem um fundo de verdade que não devemos esquecer, essas críticas são fundamentalmente

equivocadas” e lembrou que o filósofo da educação John White deu uma resposta crítica e explicitamente positiva à pergunta que intitula o artigo de Young.

Entretanto, Young (2007, p. 1289) aponta que, assim como essas críticas da esquerda, a resposta de John White também foi muito superficial “ao deixar de explicitar o que é específico no papel das escolas” o que não permitiu uma maior discussão sobre a temática.

Ou seja, na análise de Young (2007, p. 1289), essas críticas da época “raramente passavam de críticas e forneciam uma ideia muito pequena de como deveriam ser as escolas em sociedades socialistas, não patriarcais e não-racistas”. Ele inclusive cita o caso do crítico radical Ivan Illich (1971) que foi ainda mais longe ao firmar que “só seria possível haver o verdadeiro aprendizado se as escolas fossem abolidas” (apud Young, 1289).

Young (2007) aponta que essa tendência, de herança marxista e com visão negativa da escola perdeu força a partir do final dos anos 80, uma vez que suas narrativas de fim do capitalismo minaram a sua credibilidade frente ao forte avanço do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, seguido inda da iminente crise do comunismo.

Ainda assim, Young (2007) reitera que o espírito excessivamente crítico das escolas não cessou com essas mudanças, pelo contrário, chegando ao ponto de o filósofo francês Michael Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (1987) agrupar as escolas com outras instituições como hospitais, prisões e asilos, sob a ótica de que todas elas se assemelhavam por serem instituições de vigilância e controle, que disciplinavam alunos e que normatizavam o conhecimento em forma de disciplinas escolares.

Young (2007, p. 1290) relata que a diferença entre pensadores como Foucault e os pensadores da esquerda, da década anterior, “era que os teóricos pós-marxistas rejeitavam a ideia de progresso e qualquer ideia de um agente específico de mudança, como a classe trabalhadora”. Mas, assim como nas críticas anteriores, essas novas críticas pouco ou nada apresentavam soluções, limitavam-se apenas ao plano da crítica, ou “tinham muito pouco a dizer sobre escolas”

Sobre isto, Leonardo Ruivo (2019) nos elucida quanto as críticas de Young (2007) a essa abordagem de que a escola seria necessariamente uma instituição de dominação social e reprodução da ideologia dominante.

Young aponta duas críticas contra esse tipo de abordagem. A primeira é que o diálogo sobre a escola fica fechado entre especialistas, normalmente acadêmicos da área educacional. Outra consequência nefasta é a impossibilidade de se ver o papel da escola na resolução de problemas muito concretos. Ou seja, é como se a escola não tivesse qualquer papel na erradicação da pobreza, promoção da igualdade de gênero, desenvolvimento de hábitos ecologicamente sustentáveis, promoção da cultura de paz, etc. Longe de se defender que a escola é o principal motor para a resolução desses problemas, ainda assim é bastante intuitivo (para não dizer óbvio) que as instituições escolares podem ter um papel importante no caminho das sociedades que buscam sustentabilidade ecológica e combate à injustiça social. (Ruivo, 2019, p. 84)

Até por isso, segundo Young (2007), essas críticas à escola, não foram levadas em consideração em quaisquer que fossem das políticas públicas aplicadas na época. Tratamos disso por acreditarmos que não podemos fugir do plano político, das respostas governamentais e até mesmo das políticas públicas adotadas em cada época.

Assim, para esta época em que a escola sofria duras críticas, o plano político vivenciado era o neoliberal com forte influência na educação, uma vez que o neoliberalismo prega que a economia deve ser deixada para o mercado, sobrando maior tempo para o governo se dedicar as reformas do sistema escolar e na apropriação do “capital humano”. (Young, 2007)

Isso fez com que, segundo Young (2007) o governo buscasse adequar os resultados das escolas as necessidades da economia, provocando um verdadeiro “vocacionalismo em massa” ou seja, o alinhamento da escola com as necessidades do mercado no que ele chamou de “mercantilização da escola”, ou seja, as escolas passam a funcionar como empresas, disputando alunos e financiamento.

Nesse ponto, é importante destacarmos novamente Ruivo (2019, p. 84) que acrescenta ainda que “essas duas características mostram que a escola se tornou um meio para fins não educacionais”. No qual Young (2007) chamou de *não diferenciação da escolaridade*, uma vez que a função das escolas passou a ser entendida como instrucionalista, controlada por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho.

Voltando a questão das finalidades educativas da escola, Young (2007) acrescenta a discussão a resposta dada por John White (2007, Apud Young, 2007, p. 1291) ao responder à pergunta “Para que servem as escolas e por que?” na qual ele defende que “as escolas devem promover a felicidade e o bem-estar humano”

Sobre esta resposta, Young (2007) aponta algumas razões/objeções, ao ponto que a considera extremamente generalista, uma vez que é uma resposta que pode facilmente ser atribuída a outras instituições presentes na sociedade, como Organizações religiosas, Grupos culturais, Organizações Sociais e/ou Filantrópicas, Grupos para o desenvolvimento de atividades esportivas, etc. Ou seja, a resposta dada por John White não permiti diferenciar a escola de outras instituições, justamente por não considerar o seu papel educacional e de transmissão de conhecimentos.

Além disso, Young (2007, p. 1291) também destaca que John White, em sua resposta “não valoriza a ideia de que as disciplinas podem definir os propósitos da escola” na qual White se pauta no argumento de que “o currículo baseado nas matérias foi um dispositivo de classe média planejado pelos puritanos do século XVIII para promover seus interesses como burguesia ascendente da época”.

Então, sobre isto, Young (2007) nos apresenta outras duas razões que são tomadas para refutar esse argumento de John White, sendo a primeira razão que:

[...] como John Mayer e seus colegas da Universidade de Stanford demonstraram, o currículo contemporâneo deste país é notadamente semelhante ao da maioria dos países desenvolvidos, apesar de suas diferentes histórias. Além disso, o fato histórico de que esse currículo foi desenvolvido por uma determinada fração da classe média no final do século XVIII e início do século XIX não é motivo para que ele seja descrito como um currículo de classe média. (Young, 2007, p. 1292)

E o segundo argumento para rejeitar o argumento de White, segundo Young (2007) é que:

[...] ele não investiga por que os pais, às vezes com grande sacrifício, especialmente em países em desenvolvimento, têm historicamente tentado manter seus filhos na escola cada vez por mais tempo. Também não nos diz o que os pais esperam como resultado para esses sacrifícios. Apesar de perguntar: “Para que servem as escolas?”, White também acaba não diferenciando os objetivos das escolas, como o governo e os pós-estruturalistas (Young, 2007, p. 1292)

Ruivo (2019, p. 85) acrescenta com um breve resumo quanto à posição de Michel Young perante os argumentos de John White, dizendo que “Young descarta que a escola sirva para: reproduzir a ideologia burguesa, vigiar e dominar os corpos, desenvolver a empregabilidade ou promover a felicidade e o bem-estar”.

Young (2007, p. 1292) segue adentrando na problemática das lutas pelos propósitos das escolas, apontando que estas podem ser vistas em termos de duas

tensões, a primeira entre os “objetivos da *emancipação* e da *dominação*” e a segunda entre as perguntas: “*Quem recebe a escolaridade?*” e “*O que o indivíduo recebe?*”

Sobre a primeira, seus argumentos, como diz Ruivo (2019, p. 86) partem de exemplos que mostram a importância da escolarização em processos de implementação da justiça social, como no caso de Néelson Mandela e a educação bantu na África do Sul, na qual, segundo Young (2007, p. 1292) “têm tentado usar as escolas para atingir seus diferentes objetivos”.

Sobre a segunda, Young (2007) apontou que esta já estivesse resolvida e por isso as lutas pelos propósitos da escola se concentraram na primeira. Mas como aponta Ruivo (2019, p. 86), se os termos que respondem o que o indivíduo recebe são “promover a inclusão social e ampliar a participação” então esta resposta não é satisfatória, pois como ele aponta “ela parte de uma crítica à ideia da transmissão do conhecimento”.

Ruivo (2019) acrescenta ainda à discussão um argumento contextual, referente a realidade da educação brasileira, na qual, sobre a discussão da transmissão do conhecimento, o educador Paulo Freire se destaca como o maior crítico, na qual:

Ele apontava que, quem defende um processo de transmissão de conhecimento no contexto escolar, está a defender uma educação bancária, que se contrapõe a uma educação libertadora. A educação bancária é problemática porque considera o educando como uma tábua rasa, desprovido de conhecimentos e habilidades prévios. (Ruivo, 2019, p. 86-87)

Sobre as críticas da visão da escola como lugar de transmissão de conhecimento, Young (2007) argumenta que falta nelas um ponto crucial, que é a interpretação sobre a “que conhecimento?” ele está se referido, como ele aponta:

Mas o meu argumento é que falta nessas críticas um ponto crucial. Elas focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da “transmissão” e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a ideia de escolaridade como “transmissão de conhecimento” dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. (Young, 2007, p. 1293)

Enquanto Ruivo (2019) pondera que nesse ponto possa haver dois modos diferentes de enxergar e problemática e, conseqüentemente, fazer uma crítica:

Ou seja, ainda que reconheçamos que a transmissão de conhecimento é um problema, parece haver dois modos diferentes de se fazer essa crítica. Um deles é abrir mão da ideia de transmissão e com isso, do papel da autoridade epistêmica do professor e, juntamente, do papel das disciplinas (compreendidas enquanto o *corpus* do conhecimento a ser transmitido). Mas Young salienta que há um modo menos radical de se fazer essa crítica. Menos radical porque preserva a noção de autoridade e o papel das disciplinas (e por conseguinte, do conhecimento) no espaço escolar (Ruivo, 2019, p. 88, grifo do autor).

Neste ponto, como desfecho para seus argumentos quanto à transmissão do conhecimento enquanto função da escola, Young (2007) responde à pergunta: Para que servem as escolas? Ele diz:

Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (Young, 2007, p. 1294)

Sobre esta resposta, de forma bastante pontual Ruivo (2019) pondera que:

Nesta resposta precisam ser explicitados o tipo de conhecimento em questão, tendo em mente que é esse que irá estruturar, de uma só vez, o valor da escola e a autoridade do professor, uma vez que ambos irão desempenhar a função de mediadores, porque transmissores, do conhecimento. (Ruivo, 2019, p. 89)

Em seu artigo, Young (2007, 1294) trouxe a distinção entre duas ideias relacionadas a palavra “conhecimento” uma que ele chamou de “conhecimento dos poderosos” na qual ele definiu como sendo aquele que é definido por quem detém o conhecimento ou quem o legitima, ou seja, são aqueles de maior poder na sociedade.

E o “conhecimento poderoso” que é o conhecimento realmente útil, ou o conhecimento em si, epistemologicamente falando. Nesse contexto o conhecimento poderoso refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer aplicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo.

Nesse sentido apresentado por Young (2007), o conhecimento poderoso, sobretudo nas sociedades modernas, é cada vez mais tido como o conhecimento especializado. Assim, Young aponta que as escolas necessitam de professores com esse conhecimento especializado, e que as relações professor-aluno acabam por terem características específicas, sendo elas:

- i) são hierarquizadas;

ii) não são baseadas nas escolhas dos alunos, pois estes não têm o conhecimento prévio necessário para tal.

E nestas características cabe pontuar, como nos elucidou Ruivo (2019):

Uma das consequências da proposta de Young é que, se as escolas devem transmitir conhecimento poderoso, então há uma distinção importante entre a autoridade epistêmica do professor e a autoridade epistêmica do aluno. E isso introduz uma assimetria. Contudo, é sempre bom lembrar, tal assimetria não é produtora de autoritarismo, mas deve se dar pelo reconhecimento de que o professor detém o conhecimento poderoso a ser transmitido para os estudantes. (Ruivo, 2019, p. 91)

Young (2007) aponta ainda que para compreender o sentido da sua resposta quanto a função da escola faz-se necessário fazer uma distinção ou diferenciação entre conhecimento e conhecimento escolar, apontando que essa diferenciação envolve questões primordialmente tanto sociológicas quanto pedagógicas.

Em resumo, essa distinção ou diferenciação, como Yuong (2007) descreve refere-se:

- às diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano;
- às diferenças e relações entre domínios do conhecimento;
- às diferenças entre o conhecimento especializado (por exemplo, física ou história) e o conhecimento com tratamento pedagógico (por exemplo, física escolar ou história escolar para diferentes grupos de alunos). (Young, 2007, p. 1296)

Young (2007) acrescenta ainda que além dessas diferenças apresentadas, existe outra que difere o que ele chama de “*conhecimento dependente do contexto*” como sendo aquele conhecimento prático, que se desenvolve ao se resolver problemas do dia a dia, e “*conhecimento independente do contexto*” que é aquele conhecimento relacionado as ciências e que nos permite fazer generalizações.

Tanto Pereira e Ruivo (2020), quanto Jesus (2022) concordam que essa diferenciação está associada fundamentalmente ao currículo, na qual o “*conhecimento independente do contexto*” estaria associado ao conhecimento escolar, aquele que compõe o currículo.

Tanto que Pereira e Ruivo (2020) descrevem:

De modo geral, pode-se afirmar que o conhecimento dos poderosos refere-se ao poder no sentido social e político uma vez que se trata da seleção do conteúdo que compõe o currículo escolar. Conhecimento poderoso, por sua vez, refere-se ao poder no sentido intelectual já que não se centra no currículo propriamente dito, mas no próprio conhecimento. (Pereira e Ruivo, 2020, P. 93)

E nesse ponto cabe apresentarmos a crítica de Douglas de Jesus (2022) ao pensamento de Young, ao apontar que:

Young, em alguns momentos. Parece subestimar a capacidade intelectual de pessoas de grupos epistemicamente marginalizados, além de não tratar de outros conhecimentos especializados que poderiam compor um currículo escolar num ambiente mais justo (Jesus, 2022, p. 53)

De forma que Jesus (2022) aponta que a proposta de Young soa como elitista, por declarar que:

Inevitavelmente, as escolas nem sempre têm sucesso ao capacitar alunos a adquirir conhecimento poderoso. Também é verdade que as escolas obtêm mais sucesso com alguns alunos do que com outros. O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento, independente de contexto, que culturas desfavorecidas e subordinadas. Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (Young, 2007, p. 1296-1297)

A crítica de Jesus (2022) se baseia em relação a como Young definiu “sucesso” em sua afirmação, da forma que em sua compreensão Young toma no sentido do sucesso da escola ensinar estudantes, ou seja, o sucesso do ensino, de forma que para Jesus (2022) defende que:

[...] o ensino depende de uma relação causal entre as ações da escola (ou do corpo de profissionais dentro dela) e o aprendizado de estudantes, além da competência (ou autoridade epistêmica) de quem ensina e da capacidade de aprendizado de quem estuda (**implicações 3 e 4**)¹⁶. Afirmar que o sucesso para capacitar alguém a adquirir conhecimento é altamente dependente da cultura que essa pessoa traz para a escola me soa estranho. Talvez, porque me remeta a uma forma de elitismo intelectual que supõe injustificadamente que estudantes de “culturas de elite” têm mais facilidade para adquirir “conhecimentos independentes de contexto” que estudantes de “culturas desfavorecidas e subordinadas”. É uma suposição

¹⁶ Jesus (2020) apresenta 4 implicações para o Ensino: **1.** x se refere a qualquer tipo de conhecimento (conhecimento proposicional, prático, estético etc.); **2.** Só há algo como “ensino” porque há uma relação causal entre a ação de P e o aprendizado de E . **3.** O ensino só ocorre se a aprendizagem de E for bem-sucedida. Trivialmente falando, P só ensina x para E se E for capaz de aprender x por meio da ação de P . **4.** E só poderá aprender x de P se P for capaz de ensinar x .

injustificada, pois a capacidade de aprendizado em si é uma capacidade humana básica desenvolvida em qualquer contexto por qualquer pessoa. (Jesus, 2022, p. 54, grifo nosso)

Ou seja, Jesus (2022) defende que o conhecimento não escolar e as experiências podem sim variar de acordo com o contexto, mas não se trata de uma implicação direta, ou seja, isso não quer dizer que ocorra o mesmo com a capacidade de aprendizado. De forma que ele afirma que:

Virtualmente falando, qualquer pessoa tem capacidade de aprender qualquer coisa. Empiricamente falando, há evidências de que estudantes de culturas desfavorecidas, mesmo em espaços elitizados, têm o mesmo desempenho intelectual ou até melhor do que o de pessoas oriundas das elites culturais e econômicas (Jesus, 2022, p. 54).

Outro argumento de Jesus (2022, p. 55) para a classificação da proposta de Young como elitista é a de que a noção de cultura proposta por Young é imprecisa, uma vez que “pode referir tanto ao ambiente onde alguém foi socializado/a quanto a uma experiência de vida ou até mesmo a uma estrutura cognitiva que facilita o aprendizado”.

Dessa forma, em qualquer que seja o caso em que a noção de cultura tomada por Young se enquadre, Jesus (2022) defende que é uma noção insuficiente, e que não abrange a diversidade cultural existente em uma sociedade. Jesus (2022) ainda adverte aos docentes que adotem esta perspectiva de Young:

Docentes que adotem essa perspectiva de Young provavelmente estarão mal preparados/as para lidar com a diversidade cultural no contexto escolar, poderão considerar que estudantes de culturas de elite têm alguma tendência natural para o aprendizado e que estudantes de culturas marginalizadas terão naturalmente mais dificuldade. (Jesus, 2022, p. 55)

Importante mencionar que Jesus (2022, p. 59) esclarece que está de acordo com a ideia de Young de que o acesso ao conhecimento deve ser igual tanto para culturas marginalizadas quanto para culturas privilegiadas, ou seja, “lares desfavorecidos devem ser educados com conhecimentos que estão para além de seus contextos particulares” o que ele não concorda é que “esses contextos culturais particulares e os conhecimentos produzidos neles não devem fundamentar um currículo”.

De fato, compreendemos serem plausíveis os argumentos de Jesus (2022) para classificar a proposta de Young (2007) como elitista, uma vez que o Conhecimento poderoso, como definido por Michal Young é um conhecimento elaborado para fornecer generalizações e reivindicar a universalidade.

Dessa forma compreendemos que ele contraria as teorias pedagógicas que buscam uma integração do cotidiano dos alunos com o conhecimento escolar. Young (2007) entende como sendo necessário que os currículos sejam bem definidos e que haja uma clara separação entre o conhecimento poderoso e o do cotidiano.

O autor inclusive cita, não somente uma, ou duas vezes que um currículo baseado na experiência do aluno não o fará caminhar intelectualmente para além de suas circunstâncias locais e particulares. Ele até mesmo aponta que não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validade e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Essa posição de Young (2007) para nós fica ainda mais evidente quando ele aponta que:

Formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante (Young, 2007, p. 1301)

Sendo que essas fronteiras a que ele se refere são pautadas no sociólogo inglês Basil Bernstein, que discutia “o papel central das fronteiras de conhecimento, como uma incorporação das relações de poder que estão necessariamente envolvidas na pedagogia” (Young, 2007, p. 1297).

Esta teoria de Bernstein era baseada na classificação do conhecimento, como sendo *forte* – aquele em que os domínios são altamente isolados um do outro ou *fraco* – aquele em que os domínios são pouco isolados um do outro.

Young (2007) aponta que Bernstein tinha dois principais interesses com essa teoria:

1 – Desenvolver uma linguagem para pensar em diferentes possibilidades de currículo e suas implicações;

2 – Fazer a conexão entre estruturas de conhecimento, fronteiras e identidades de alunos.

A hipótese de Bernstein era que “fronteiras fortes entre domínios de conhecimento e entre o conhecimento escolar e o não-escolar exercem um papel crítico no suporte às identidades dos alunos e, portanto, são uma condição para que progridam” (Young, 2007, p. 1298)

Baseado nisso é que Young sugere que o caminho de enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar “pode ser negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais” e por esta razão, por ser contrário a um currículo que contemple os interesses sociais e emancipatórios que sua proposta possa parecer ser elitista, um ponto de vista no qual manifestamos concordância.

Assim, concluímos que, ao considerar a proposta de Young (2017) quanto as finalidades educativas da escola, é importante integrar perspectivas que valorizem a experiência e o conhecimento cotidiano dos alunos, criando um currículo que promova tanto o conhecimento especializado quanto a inclusão social e a equidade. As escolas devem ser vistas como espaços onde todos os alunos possam desenvolver suas capacidades intelectuais ao máximo, sem que suas origens culturais ou socioeconômicas os limitem.

5 UM OLHAR DE LIBÂNEO SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

O objetivo deste capítulo será o de fazer uma análise reflexiva quanto a percepção de José Carlos Libâneo (2012) quanto a função das escolas. Assim como no capítulo anterior, tomamos necessária essa análise ao considerarmos a grande importância da discussão acerca da função que as escolas devem desempenhar na sociedade, problemática essa que já vem sendo discutida por teóricos de diversas áreas, além de tratar-se de um tema bastante complexo e da divergência de opiniões que se apresentam.

Para tanto, neste capítulo tomamos como “fio condutor” dois artigos de José Carlos Libâneo, o primeiro intitulado: *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres* (2012), enquanto o segundo é intitulado: *Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática* (2019). Onde em ambos, Libâneo apresenta as tensões e conflitos de interesses provenientes da discussão quanto as finalidades educativas da escola.

Nesses artigos Libâneo examina as finalidades educativas da escola em seus aspectos políticos e conceituais, dando destaque ao seu papel na definição das políticas educacionais e do currículo.

Assim como Young (apresentado no capítulo anterior), Libâneo (2012, p. 15) diz que o próprio campo educacional, mesmo nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso quanto a estas finalidades educativas na atualidade. Ele observa que essas questões têm sido objeto de análise e debate na produção científica, com diferentes abordagens teóricas, predominantemente políticas e sociológicas.

Definir claramente as finalidades educativas é fundamental para orientar as políticas e práticas educacionais. Essas finalidades servem como diretrizes essenciais para o planejamento e implementação de ações no campo da educação, influenciando a elaboração de currículos e sua aplicação nas escolas e salas de aula. Muitas vezes, essas finalidades são expressas de forma explícita nos documentos educacionais, porém, às vezes, podem estar implícitas, exigindo uma análise cuidadosa por parte dos pesquisadores para compreender seu verdadeiro significado e intenção.

Dessa forma, uma definição clara e objetiva das finalidades educativas são essenciais para garantir que as políticas e práticas educacionais estejam alinhadas com os objetivos desejados para o sistema escolar.

Tanto para Libâneo (2012) quanto para Young (2007) existem desacordos entre educadores, pesquisadores e legisladores sobre as finalidades educativas da escola, e a falta de acordo entre eles pode representar um obstáculo para o progresso e a melhoria do sistema educacional. Afinal este desacordo pode se manifestar em relação a várias questões, como: políticas educacionais, métodos de ensino, currículo escolar, financiamento, entre outros aspectos. Isso pode implicar diretamente em uma dificuldade de implementação eficaz de medidas educacionais, pois diferentes partes têm perspectivas e interesses diversos sobre como a educação deve ser conduzida.

Dessa forma Libâneo (2012) aponta que:

Em face desses problemas, circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola *tradicional*, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais (Libâneo, 2012, p. 16, grifo do autor)

É partindo disso que Libâneo aponta para duas tendências polarizadas que refletem a dualidade da escola brasileira. Por um lado, há uma escola voltada para o conhecimento, aprendizagem e tecnologias, frequentada pelos filhos de famílias mais ricas. Esta escola tende a enfatizar o desenvolvimento acadêmico e a preparação para o mercado de trabalho, muitas vezes utilizando recursos tecnológicos avançados.

Por outro lado, há uma escola que prioriza o acolhimento social e a integração dos alunos, especialmente os mais desfavorecidos economicamente. Esta escola muitas vezes se concentra em missões sociais de assistência e apoio às crianças, visando atender às suas necessidades básicas além da educação formal.

Assim, Libâneo (2012) sugere que essas duas perspectivas representam extremos opostos da escola brasileira, refletindo desigualdades socioeconômicas e objetivos educacionais divergentes. Essa dualidade pode resultar em diferentes experiências educacionais para crianças de diferentes origens sociais, contribuindo para a perpetuação das desigualdades no sistema educacional.

Libâneo (2012) defende a ideia de que uma escola focada no acolhimento social tem suas raízes em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação

para Todos de 1990 e em outros produzidos com o patrocínio do Banco Mundial. Para ele, esses documentos argumentam que a escola tradicional está limitada a estruturas rígidas de tempo e espaço, incapazes de se adaptar a novos contextos e oferecer conhecimento prático e operacional para toda a vida. A crítica à escola tradicional também se estende ao seu método de funcionamento, baseado em conteúdos de livros, exames e provas, reprovações e relações autoritárias.

Ele argumenta que existe uma conexão entre as propostas estabelecidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, e as políticas educacionais implementadas nos últimos vinte anos pelos governos brasileiros e aponta ainda, que as políticas educacionais têm um papel significativo na configuração e na qualidade do sistema escolar, e que uma análise pedagógica dessas políticas pode fornecer percepções ou compreensões importantes sobre seus efeitos na prática educativa.

Para Libâneo (2012) esta concepção de uma escola para a integração social, busca atender às necessidades básicas de aprendizagem e se concentra no desenvolvimento humano. Essa nova escola é vista como um espaço para ações socioeducativas mais amplas, destinadas a abordar as diferenças individuais e sociais e promover a integração social. Baseada em premissas pedagógicas humanitárias, essa escola valoriza a consideração das diferenças no ritmo de aprendizagem, diversidade social e cultural, flexibilidade na avaliação escolar e um ambiente de convivência positivo. Tudo isso é defendido em nome da chamada "educação inclusiva", que busca garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

Para Libâneo (2012, p. 18) nessa nova concepção “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”. Segundo Torres (2001) porque a proposta original apresentada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi encolhida, por motivos economicistas do banco mundial, passando então a:

- a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (Torres, 2001, p. 29)

Assim, Libâneo (2012, p. 20) aponta que, por influência economicista do Banco Mundial, as políticas públicas para as escolas de países pobres assumiram principalmente duas características pedagógicas básicas: atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social e com isso a escola passa a assumir as seguintes características:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (Libâneo, 2012, p. 20)

Para Libâneo (2012, p. 20) esse novo paradigma propõe também, um novo papel do professor pelo do oferecimento do “kit de habilidades para sobrevivência”, ao professor, através de treinamentos em métodos e técnicas, orientações quanto ao uso de livro didático e formações por Educação a Distância (EaD).

Essas ações para Libâneo (2012, p.20) foram chamadas de “educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista” dadas as suas visões economicistas pautadas principalmente no atendimento das demandas do neoliberalismo.

Charlot (2005, p. 143) é outro que concorda com essa visão do atendimento as demandas do neoliberalismo ao apontar que “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”.

Assim, essa escola destinada aos alunos mais pobres, caracterizada por seu foco em missões assistenciais e acolhimento, muitas vezes se torna uma caricatura do conceito de inclusão social. Isso ocorre devido às políticas que visam a universalização do acesso à escola, mas que acabam comprometendo a qualidade do ensino. Embora haja um aumento nos índices de acesso à escola, as desigualdades sociais no acesso ao conhecimento são agravadas, inclusive dentro da própria escola, devido a fatores internos que afetam a aprendizagem.

Essa situação resulta em uma inversão das finalidades educativas da escola, onde o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pela busca de aprendizagens mínimas necessárias apenas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e a formação de professores, pois uma escola

que busca apenas atender a necessidades mínimas de aprendizagem pode parecer exigir apenas professores com habilidades básicas de ensino, em vez de investimentos significativos em sua formação e desenvolvimento profissional.

Em vez disso, os professores podem ser vistos apenas como transmissores de um conjunto mínimo de conhecimentos, muitas vezes fornecidos por meio de pacotes de livros didáticos de sistemas de ensino padronizados, dessa forma, a priorização do acesso à escola pode resultar em uma educação de qualidade inferior e em uma abordagem educacional que se concentra apenas em necessidades mínimas, em detrimento do desenvolvimento pleno dos alunos.

Mas, assim como Young (2007) propôs a sua visão quanto as finalidades educativas da escola, apresentando a sua resposta à pergunta: Para que servem as escolas? uma vez que para ele as concretizações pedagógicas das finalidades educativas, na verdade, buscam respostas à esta mesma pergunta.

Libâneo (2019) então nos aponta ao menos quatro visões em relação às finalidades educativas da escola: a) a visão da pedagogia tradicional; b) a visão neoliberal tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; c) a visão sociológica/intercultural; d) a visão dialética histórico-cultural. Nas quais são apresentadas as principais características conforme na Tabela a seguir:

Tabela 7: Principais características das finalidades educativas elencadas por Libâneo (2019)

Finalidade Educativa	Principais Características
Pedagogia Tradicional	<p>1) Transmissão de conhecimentos: Enfatiza a transmissão de conhecimentos pelos professores aos alunos, com pouca consideração às necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes.</p> <p>2) Autoridade do professor: O professor é visto como a autoridade central na sala de aula, responsável por dirigir e controlar o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>3) Ênfase na memorização: O ensino é baseado na memorização de fatos e conceitos, com pouco espaço para a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento.</p> <p>4) Currículo padronizado: O currículo é estruturado em torno de conteúdos predeterminados, geralmente definidos por autoridades educacionais ou instituições governamentais.</p> <p>5) Rigor disciplinar: A disciplina é valorizada como um componente essencial da educação, com ênfase na obediência às regras e normas estabelecidas.</p> <p>6) Hierarquia na relação professor-aluno: A relação entre professor e aluno é caracterizada por uma hierarquia rígida, na qual o professor detém o poder e a autoridade sobre os alunos.</p> <p>7) Avaliação baseada em testes: A avaliação do desempenho dos alunos é frequentemente realizada por meio de testes padronizados, que medem a capacidade de memorização e reprodução de conteúdos.</p>
Neoliberal	<p>1) Enfoque no mercado de trabalho: A educação é vista como um meio para preparar os alunos para ingressarem no mercado de trabalho, enfatizando habilidades e competências consideradas relevantes para a empregabilidade.</p>

	<p>2) Redução da educação a habilidades práticas: O currículo é estruturado em torno de habilidades práticas e conteúdos mínimos necessários para o trabalho, em vez de enfatizar o conhecimento científico, cultural e o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.</p> <p>3) Padronização e quantificação: Os resultados da educação são quantificados por meio de testes padronizados, que são usados para monitorar os sistemas de ensino, controlar as escolas e avaliar o desempenho dos professores.</p> <p>4) Desvalorização do conhecimento e da reflexão crítica: O currículo de resultados prioriza competências e habilidades isoladas de conteúdos significativos, o que não promove o desenvolvimento de processos de pensamento reflexivo e crítico entre os alunos.</p> <p>5) Ênfase na eficiência e na utilidade imediata: A escola é organizada para maximizar a eficiência no alcance de metas específicas, centradas em resultados mensuráveis, em vez de promover um ambiente que encoraje a reflexão, a criatividade e o pensamento crítico.</p> <p>6) Controle externo e padronização: Os sistemas educacionais são controlados por testes padronizados e metas estabelecidas por agências externas, o que limita a autonomia dos professores e das escolas na tomada de decisões educacionais.</p>
Sociológica/Intercultural	<p>1) Ênfase nas relações de poder e nas ideologias: Esta visão reconhece que as finalidades educativas estão fortemente ligadas às relações de poder, às ideologias e, especialmente, à cultura. A educação é entendida como uma prática cultural que reflete as concepções de mundo e as práticas conflitantes presentes na diversidade sociocultural.</p> <p>2) Educação como prática cultural: A educação é vista como uma prática cultural que emerge nos grupos por meio de experiências compartilhadas, permitindo a expressão das próprias experiências e vozes dos sujeitos e fortalecendo seu poder de transformação das condições sociais, culturais e materiais da sociedade.</p> <p>3) Currículo de experiências educativas: O currículo é concebido como uma série de experiências socioculturais vividas em situações educativas, incluindo o acolhimento da diversidade social e cultural e o compartilhamento de diferentes valores e solidariedade com base em experiências cotidianas.</p> <p>4) Foco na prática social: Esta abordagem coloca mais ênfase na prática social que ocorre em contextos socioculturais imediatos do que nos saberes sistematizados ou na prática pedagógica tradicional. O foco está nas interações sociais e nas atividades socioculturais que formam o contexto de significações a serem interiorizadas pelos alunos.</p> <p>5) Visão social das questões pedagógicas: Reconhece-se uma visão social das questões pedagógicas, em que a aprendizagem está associada à participação em interações sociais e atividades socioculturais que constituem o contexto de significações a serem internalizadas pelos alunos.</p> <p>6) Desafios em relação aos conteúdos e processos de aprendizagem: Pode perder o foco das funções sociais e pedagógicas da escola ao colocar em segundo plano os conteúdos científicos e culturais, assim como ao negligenciar as implicações psicológicas do ato de aprender e os processos internos de apropriação de conhecimentos e habilidades viabilizados pelo ensino.</p>
Dialética histórico-cultural	<p>1) Democratização da sociedade: Essa visão reconhece a educação escolar como uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social.</p> <p>2) Apropriação dos saberes sistematizados: A escola é vista como um espaço que proporciona aos alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente, fundamentais para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade.</p> <p>3) Mediação cultural no processo de conhecimento: A formação das</p>

	<p>funções psicológicas superiores é entendida como decorrente da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos, mediada culturalmente, incluindo o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento humano.</p> <p>4) Currículo articulado com a diversidade sociocultural: O currículo é concebido de forma a conectar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais nas quais os alunos estão inseridos, reconhecendo e valorizando a diversidade social e cultural.</p> <p>5) Justiça social e igualdade de oportunidades: A qualidade social do currículo se manifesta ao garantir a todos os alunos os meios para se desenvolverem cognitivamente, afetivamente e moralmente, promovendo a justiça social através do acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar.</p> <p>6) Integração entre conteúdos científicos e práticas sociais: A escola busca integrar os conteúdos científicos significativos às práticas sociais vivenciadas pelos alunos, possibilitando a articulação entre os conceitos científicos e os conceitos do cotidiano, do local e do global.</p> <p>7) Desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral: O objetivo é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento dos alunos, estimulando seu crescimento cognitivo, afetivo e moral por meio da apropriação de instrumentos conceituais e da articulação entre diferentes formas de conhecimento.</p> <p>8) Didática e currículo como ciências profissionais: Nessa perspectiva, a didática e as didáticas disciplinares ganham importância como ciências profissionais do professor, auxiliando na articulação entre os objetivos educacionais e as práticas pedagógicas.</p>
--	--

Fonte: Própria autora, 2024

Por fim, dentre estas finalidades, Libâneo (2012, p. 24) defende “uma escola que articule a formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano”.

Então, para Libâneo (2019) a visão Sociológica/Intercultural e a visão Dialética histórico-cultural são orientações pedagógicas no campo progressista que valorizam a escola pública, mas têm abordagens diferentes sobre a qualidade do ensino.

Isso influencia em como as atividades são planejadas na escola e nas salas de aula. A polarização entre garantir educação para todos e acolher a diversidade pode prejudicar a capacidade da escola de promover justiça social, especialmente para os alunos mais pobres.

Para Libâneo (2012, p.26) superar essa polarização requer integrar conteúdos importantes com as práticas sociais dos alunos em seus contextos de vida, para desenvolver suas capacidades intelectuais considerando a diversidade e desigualdade, pois:

[...] a conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania.

[...] “não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprendem” (Libâneo, 2012, p. 26).

Dessa forma, ao explorar essas visões educacionais discutidas, torna-se evidente que todas elas compartilham um compromisso com o valor da escola pública, mas divergem em relação aos referenciais de qualidade do ensino e à maneira de conceber as atividades escolares.

Destaque para as abordagens progressistas que enfocam na necessidade de conciliar a demanda por uma educação formal universal com a adaptação da escola para acolher a diversidade social e cultural dos alunos. No entanto, essa polarização pode comprometer a capacidade da escola de promover justiça social, especialmente para os mais desfavorecidos.

6 CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, apresentamos um breve panorama das finalidades educativas para o ensino fundamental estabelecidas na LDB e na BNCC. Discutimos como essas finalidades são direcionadas para promover uma educação que articule conhecimentos científicos e culturais com práticas socioculturais, refletindo as necessidades e diversidades do nosso contexto. Essa análise destacou a importância de uma educação que não só transmita conhecimentos, mas que também desenvolva habilidades críticas e reflexivas nos alunos, preparando-os para os desafios da sociedade contemporânea.

Além disso, a discussão sobre as políticas públicas implementadas neste século, evidenciou como diferentes governos influenciam a educação básica no Brasil. Essas políticas, muitas vezes são marcadas por tentativas de alinhar a educação às demandas do mercado e ao neoliberalismo.

Também, exploramos as diferentes perspectivas teóricas de Michel Young (2007) e José Carlos Libâneo (2012) sobre as finalidades educativas da escola, além de analisar como essas visões se relacionam com os documentos educacionais oficiais brasileiros, como a BNCC e a LDB. Cada abordagem oferece considerações valiosas que contribuem para a compreensão das complexidades envolvidas na definição dos objetivos educacionais em contextos diversos e dinâmicos.

Michel Young, ao questionar "Para que servem as escolas?", propõe uma reflexão crítica sobre as finalidades da educação, destacando a importância de uma educação que prepare os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o pleno desenvolvimento humano e cidadão. Sua abordagem enfatiza a necessidade de equilibrar as exigências sociais e econômicas com os ideais de justiça social e inclusão.

Por outro lado, José Carlos Libâneo, em sua análise das finalidades educativas da escola, destaca as tensões entre diferentes propostas educacionais que refletem contextos socioeconômicos distintos. Ele delinea uma dicotomia na escola brasileira entre um modelo voltado para o conhecimento acadêmico e outro para o acolhimento social, apontando como as políticas educacionais influenciam diretamente na configuração desses paradigmas.

Assim, ao analisarmos os documentos oficiais como a BNCC e a LDB, observamos como essas políticas educacionais buscam conciliar diversas visões e necessidades educativas, estabelecendo diretrizes para o currículo escolar e a organização pedagógica. A BNCC, por exemplo, visa garantir uma educação equitativa e de qualidade, definindo competências e habilidades essenciais para todos os estudantes brasileiros, enquanto a LDB estabelece os princípios e fins da educação nacional, incluindo aspectos de equidade e inclusão.

Nesse contexto, a triangulação entre as visões de Young, Libâneo e os documentos oficiais revela a complexidade e a diversidade de perspectivas sobre as finalidades educativas da escola. Ambas as abordagens teóricas oferecem críticas construtivas e considerações importantes para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes, que reconheçam e valorizem a diversidade social, cultural e econômica presente nas escolas brasileiras.

Portanto, concluímos que a reflexão sobre as finalidades educativas não deve ser apenas teórica, mas também prática e política, buscando constantemente harmonizar as necessidades individuais dos alunos, as exigências da sociedade contemporânea e os ideais de justiça e equidade social na educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Sousa, CARNERO, Beatriz da Costa, ALVES, Siloah Jesseni Gomes, FIGUEREDO, Thadson Duarte, As determinações do Ultraliberalismo e Neoconservadorismo para as políticas públicas de educação no contexto atual de retrocessos e ataques à Democracia, **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p.72423-72436 jul. 2021;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996;

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017;

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 2021;

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005;

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**; tradução: Sandra Malmann da Rosa – 3ª Ed. – Porto Alegre: Penso, 2014;

DURHAM, Eunice R., A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, **Novos Estudos 88**, novembro, 2010;

FOUCAULT, Michel, **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis, Vozes, 1987;

FRIGOTO, Gaidêncio, Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI 2010, **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011;

GADELHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima, MORAES, Ana Cristina de, RIBEIRO, Luís Távora Furtado, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a Educação Produtivista Atual, **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021;

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002;

JESUS, Douglas Castro, **Injustiças, opressões epistêmicas e educação**. Dissertação de Mestrado, UFBA, Salvador, 2022;

LIBANEO, José Carlos. 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;

LIBANEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNIO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019;

LIBANEO, José Carlos, SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **RPGE 'Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020;

OLIVEIRA, Dalila Andrade, As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências, **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009;

PEREIRA, Fernanda da Silva, RUIVO, José Leonardo Ruivo, Pensamento crítico, educação e conhecimento *in* SOUSA, Aldecina Costa, RUIVO, José Leonardo (Org,) **Compartilhando saberes, promovendo reflexões: textos sobre educação, linguagem e saúde** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020;

RUIVO, José Leonardo, O conhecimento como meta das escolas: algumas consequências epistêmicas para a educação *in* RODRIGUES, Tiegue Vieira (Orgs.), **Epistemologia Analítica**, Vol .1: debates contemporâneos, Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SAVIANI, Demerval, O Plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

TORRES, Rosa M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v 28, n 101, Campinas, 1287-1302, 2007;