

## **FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES EM DISPUTA, CURRÍCULO E DIDÁTICA<sup>1</sup>**

José Carlos Libâneo

Neste capítulo, as finalidades educativas escolares são examinadas em seus aspectos políticos e conceituais, dando destaque ao seu papel na definição das políticas educacionais, do currículo e da atuação docente dos professores. Presume-se que compreender as relações entre essas noções é requisito para melhor situar a atuação dos professores no desenvolvimento do currículo e na aprendizagem dos alunos. Após breve introdução para situar o problema são apresentados, no primeiro tópico, um quadro conceitual em torno das finalidades educativas escolares e sua formulação no contexto do neoliberalismo. No segundo, a partir da questão “para que servem as escolas” são discutidos os embates em torno das finalidades educativas escolares e suas manifestações em propostas curriculares vigentes no Brasil. No terceiro tópico, é apresentada uma discussão acerca das relações entre os campos teóricos do currículo e da didática visando formular uma visão de complementariedade entre ambos no trabalho do professor.

### **Introdução**

A formulação de finalidades educativas para o sistema escolar é uma exigência prioritária no planejamento e execução de ações públicas no campo da educação, pois elas estabelecem as orientações básicas para as políticas educacionais e, daí, para a elaboração dos currículos e sua operacionalização nas escolas e salas de aula. Elas geralmente são enunciadas no preâmbulo de planos, projetos e documentos normativos, ora explicitamente ora de forma velada, neste caso requerendo do pesquisador um trabalho mental de captar seu real sentido e intencionalidade. Não é incomum encontrarmos nos documentos, metas e formas de operacionalização que destoam dos enunciados preliminares, bem como formas de operacionalização que revelam as verdadeiras finalidades.

A educação escolar, objeto das finalidades educativas escolares, por diferentes razões, ocupa lugar central nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontações entre os vários interesses sociais e políticos vigentes numa sociedade. A partir dos anos 1980, de maneira mais intensa, os currículos escolares da Europa, das Américas e da África sofreram forte influência do neoliberalismo, impulsionada pela globalização, quando se acentuou o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais, desafiando os analistas na identificação e interesses e motivações por detrás

---

<sup>1</sup> Capítulo do livro: LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, 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 (no prelo).

das escolhas feitas em torno de finalidades educativas (LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2014). Apple (2006), ao comparar diferentes orientações de países em relação ao sistema escolar no contexto neoliberal, mostra como diferentes visões e interesses sociais entram em disputa com o objetivo de controlar o campo social do poder em que estão implicadas as políticas educativas e as práticas escolares. Esse controle das orientações para o sistema escolar e as escolas não parte apenas dos organismos institucionais oficiais mas, também, de agentes sociais como os políticos, os planejadores da educação, a grande imprensa, os pesquisadores, o empresariado, os movimentos sociais e culturais, as entidades religiosas etc., levando a diferentes concepções e significados sobre finalidades educativas escolares e sua repercussão no funcionamento das escolas. Esse fato mostra que, ao mesmo tempo em que as finalidades da educação surgem como algo necessário e prioritário, é preciso reconhecer a existência de considerável dissenso no meio político, acadêmico, sindical, empresarial quando à significação atribuída a essas finalidades. Torna-se, assim, relevante o estudo sobre finalidades e objetivos da educação escolar tanto para identificar orientações políticas/valorativas explícitas ou implícitas para os sistemas escolares e os currículos, como para ajudar os professores a tomarem consciência de sua repercussão nas práticas escolares e no seu trabalho. Tal estudo ganha maior importância com a constatação de Esquivel em vários estudos de que “os professores constituem o fator crucial na implementação de mudanças curriculares e são os professores os principais intermediários para o currículo” (ESQUIVEL, 2015, p. 575), razão pela qual seu conhecimento acerca de finalidades é decisivo para a interpretação e implementação de mudanças sociais.

Pesquisas preliminares realizadas para um projeto internacional sobre finalidades educativas na Universidade de Sherbrooke com professores, futuros professores, formadores de professores e público em geral mostram desacordos sobre finalidades e distintos significados atribuídos à escola (LENOIR, 2013). Ou seja, agentes diretamente ligados à escola e distintos segmentos sociais expressam diferentes entendimentos acerca de conceitos como qualidade da educação, autonomia, responsabilidade, emancipação, cidadania, preparação para o trabalho, educação intercultural, educação para a sustentabilidade, etc., suscitando dispersão e incertezas em relação a objetivos escolares, com evidente repercussão no modo como os professores concebem seu trabalho. Em outros estudos, é evidenciada a tensão entre objetivos escolares ora voltados para o ensino-aprendizagem ora para a socialização, e a repercussão dessa tensão na formulação de políticas, currículos e diretrizes para a escola (LENOIR, 2012; LIBÂNEO, 2012, 2014).

Consideradas, assim, as inter-relações entre finalidades educativas, políticas educacionais, currículo e didática, surgem algumas questões: de que modo finalidades educativas impactam as políticas educacionais, os currículos e o trabalho dos professores? Que concepções de finalidades educativas são endossadas por diferentes organizações e grupos que constituem a sociedade? Que percepções são internalizadas nas pessoas a partir de modelos de escola veiculados em documentos internacionais, programas e planos oficiais para a educação e o ensino? Que modelos de escola são realmente apreendidos? Quais são as relações entre currículo e didática e como essas áreas de

conhecimento influenciam o trabalho dos professores? Como os professores podem superar certo cerceamento que as políticas curriculares impõem ao seu trabalho? Ainda que os currículos sejam projeções de finalidades educativas escolhidas em meio a decisões ideológicas e políticas, restam espaços de autonomia e decisão para as professoras e professores?

Para analisar e discutir essas questões, serão abordados os seguintes tópicos: quadro conceitual em torno das finalidades educativas escolares e a visão hegemônica delas no contexto do neoliberalismo; finalidades educativas escolares e propostas curriculares em disputa; as relações entre os campos teóricos do currículo e da didática visando formular uma visão de complementariedade entre ambos no trabalho do professor.

## **1. As finalidades educativas escolares e a atuação dos organismos internacionais**

### **1.1. Aspectos conceituais**

A discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. A definição de finalidades e objetivos estabelece, também, referências para formulação de critérios de qualidade da educação que, por sua vez, orientam políticas educacionais e diretrizes curriculares, as quais incidem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos professores.

As finalidades educativas, em primeiro lugar, referem-se a orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar. Escreve Lenoir:

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

Segundo esse mesmo autor, as finalidades educativas escolares têm sido vistas como questão complexa e controversa, sujeitas a contestações e a diferentes interpretações em relação a seus atributos e significados. Apesar disso, ainda que não se possa afirmar que a existência das finalidades por si só tenha o poder de determinar os rumos de sua implementação, é a partir delas que se pode identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e como seus significados aparecem, no plano operacional, nas escolas e salas de aula. As finalidades indicam, assim, uma orientação filosófica e valorativa, elas “explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo” (id.), diferentemente de objetivos que

se referem a resultados mais precisos, circunscritos, voltados a ações concretas delimitadas para certo período de tempo, inclusive operacionalizados em metas quantificáveis.

Em segundo lugar, as finalidades têm seu fundamento em concepções filosóficas que definem o significado da educação na sociedade e, especialmente, o significado de “indivíduo educado” em cada contexto histórico e político. Com isso, elas podem orientar as políticas educacionais e fornecer fundamentos para o currículo. Segundo Esquivel, “finalidades educativas são concebidas como princípios filosóficos os quais estão comprometidos com os valores e intenções que guiam as ações educacionais” (2015, p. 578).

Em terceiro lugar, as finalidades educativas resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos. Resultam de um jogo de forças em que se defrontam sistemas de valores, ideologias, tradições, interesses particulares e de distintos grupos sociais que compõem determinada sociedade. Portanto, não são neutras, ao contrário, são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico, refletindo-se nas expectativas e valores acerca de objetivos formativos, nas políticas para os sistemas educativos e na estrutura e conteúdo do currículo. A análise das finalidades educativas escolares permite, assim, captar sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, e as orientações dadas pela sociedade ou, talvez mais precisamente, aqueles que a controlam, para sua operacionalização (LENOIR, 2016). No atual contexto da sociedade globalizada as finalidades educativas, há cerca de 50 anos, devem ser vistas como estratégias crescentemente elaboradas por meio de agendas estabelecidas no plano da economia política global. Desse modo, os formuladores de políticas e de currículos, sejam eles técnicos de órgãos públicos, pesquisadores, integrantes de associações científicas ou movimentos organizados de educadores, e também as comunidades escolares, precisam compreender a origem, a natureza e as intenções das políticas e orientações vindas dos organismos e agências multilaterais do mundo globalizado, assimiladas por setores do empresariado e incorporadas pelos governos e pelos diversos agentes do sistema educacional (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011; FREITAS, 2012).

Os dilemas na área da educação sobre finalidades e objetivos da escola são reincidentes na história da educação de vários países, sendo uma questão “altamente problemática e continuamente debatida” (LENOIR, 2013). Presentemente, no Brasil, por exemplo, verifica-se uma intensificação do debate sobre temas da educação e da escola entre as famílias, professores, políticos profissionais, organizações religiosas, empresários, movimentos políticos e entre outros segmentos sociais, cujo pano de fundo são as finalidades educativas escolares. Em anos recentes, vêm ganhando destaque na realidade social, política e educacional do país, o crescimento da atuação de movimentos sociais conservadores ligados a setores da classe média e a grupos religiosos de várias confissões. Também na pesquisa das ciências humanas e da educação e no meio acadêmico vêm ocorrendo embates teóricos e político-ideológicos produzindo acentuado

dissenso sobre objetivos e funções da escola, formas de organização e gestão, formas de concretização do processo de ensino-aprendizagem. O resultado disso é a existência de significados muito difusos de “qualidade de ensino” no meio institucional e acadêmico, entravando a busca de uma pauta comum acerca do papel da escola principalmente aquela destinada às camadas mais empobrecidas da sociedade (LIBÂNEO, 2011). Os fatores mencionados, inevitavelmente, interferem nos posicionamentos das escolas e dos professores em torno de finalidades educativas, influenciando suas decisões em torno do currículo, do projeto pedagógico e das práticas de ensino.

Em quarto lugar, as finalidades e objetivos da educação, à medida que atribuem determinado valor e sentido ao processo educativo, determinam critérios de qualidade da educação e do ensino para daí, orientarem as políticas educacionais. Critérios de qualidade dizem respeito a objetivos da formação, ao tipo de aluno a ser educado, às condições que asseguram a consecução dessa formação. Por exemplo, se a escola é vista como instituição a serviço de funções econômicas, seu papel se restringe à formação para o trabalho; vista como lugar de acolhimento social, seu papel se restringe ao cuidado, deixando outras funções ao segundo plano; se pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, e assim por diante. Em síntese, critérios de qualidade de educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola, e orientam a elaboração de políticas educacionais que estabelecem os objetivos e os meios, inclusive legais, de pôr em ação suas pretensões acerca de qualidade de ensino.

Em quinto lugar, as finalidades educativas dão o fundamento filosófico, social, cultural às políticas educacionais. Estas referem-se às ações do governo para garantir o cumprimento do direito à educação no país. Pelo fato de as políticas educacionais estarem vinculadas a finalidades educativas, depreende-se que sua formulação se subordina a interesses e decisões conforme as relações de poder vigentes na sociedade, e à dinâmica dessas relações, em determinado momento histórico. Desse modo, tanto podem ser elaboradas por meio de processo participativo envolvendo os agentes educativos – dirigentes escolares, professores, pais, pesquisadores, comunidades, entre outros – quanto por representantes tecnocráticos do Estado que as impõem à sociedade. Nesse caso, o interesse dos legisladores é assegurar certa homogeneização ideológica, geralmente assegurada pela centralização de decisões. A forma de elaboração das políticas depende, também, de como funcionam em cada país as esferas federal, estadual e municipal e do grau de autonomia entre governo, estados e municípios.

Em sexto lugar, finalidades e políticas educacionais se concretizam nas diretrizes curriculares, estas, por sua vez, determinantes do funcionamento das escolas e do trabalho dos professores. Além de serem diretamente resultantes das orientações das políticas educacionais, elas necessitam de uma estrutura e de práticas gestão que assegurem a concretização dessas políticas e dos dispositivos legais.

Estas considerações mostram que a atividade dos professores na escola é inteiramente vinculada a decisões que se sobrepõem ao seu trabalho, o que não significa necessariamente reprodução instantânea dessas decisões. Por um lado, as escolas, enquanto integrantes do todo social, são influenciadas pelas políticas educacionais,

legislação, diretrizes curriculares, orientações sobre desempenho profissional, trazendo consigo significados sociais e políticos que incidem nas ideias, atitudes, modos de agir de dirigentes escolares, professores e alunos. Por outro lado, a existência formal das políticas não impede a ocorrência de resistências e interpretações a essas políticas por parte de dirigentes escolares, professores e pais. Assim, a escola e seus agentes educativos podem avaliar a pertinência de determinações oficiais, ou seja, o grau em que atendem a critérios de justiça, inclusão social, direitos de escolarização, sabendo que sempre haverá tensões em torno das decisões do sistema educacional e as decisões tomadas no âmbito da escola. Outro fato conhecido, neste assunto, é a distância entre a formulação das políticas públicas para a educação e sua execução. Para muitos pesquisadores da administração educacional, não basta a formulação das políticas e a expedição de normas legais, é preciso garantir e efetivar seu cumprimento no sistema educacional e nas instituições escolares, sem o que a execução pode ficar comprometida (SANDER, 2009).

Portanto, aos educadores não basta dedicar-se apenas aos aspectos internos da escola e do ensino, é preciso que saibam fazer ligações entre esses aspectos internos do funcionamento da escola com a realidade social mais que caracteriza uma sociedade, compreendendo o sentido das finalidades escolares numa perspectiva sociohistórica. Os dirigentes escolares e os professores precisam compreender que, se por um lado, a escola está inserida num sistema social e político, por outro, as diretrizes curriculares e normativas não podem retirar deles a autonomia e a liberdade no seu trabalho.

## 1.2. Visão hegemônica das finalidades educativas: o neoliberalismo

Muitos professores têm clareza de que, antes da análise dos fatores “pedagógicos” da atuação das escolas que incidem na qualidade de ensino, é preciso considerar os fatores políticos. Estudos realizados por Lenoir mostraram que, frequentemente, as reformas curriculares atendem muito mais a imperativos econômicos, políticos, ideológicos, culturais, burocráticos do que a objetivos pedagógicos e que, portanto, é ilusão acreditar que as finalidades escolhidas são neutras (2013). As ligações entre finalidades e objetivos dos sistemas escolares de vários países e as orientações de organismos supranacionais<sup>2</sup>, foram analisadas em vários estudos internacionais, por exemplo, Lenoir (2016), Pacheco e Marques (2014), Young (2007), Lessard e Mieirieu (2005). No Brasil, estudos recentes como os de Libâneo e Freitas (2018), Silva e Cunha (2014), Evangelista (2013), Libâneo (2013, 2014), Silva (2014), Freitas (2012), entre outros, constata a influência desses organismos, principalmente do Banco Mundial, na escolha de finalidades e objetivos da educação brasileira. Os estudos mencionados não deixam dúvidas de que as orientações desses organismos acerca de objetivos, estratégias de ação e diretrizes operacionais para os sistemas de ensino, principalmente os de países emergentes, seguem a lógica economicista própria do neoliberalismo.

As reformas educativas nos marcos do neoliberalismo têm início nos anos 1980 em países da Europa, expandindo-se em seguida para as Américas e África girando,

---

<sup>2</sup> Entre outras: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI).

geralmente, em torno de quatro estratégias: novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, reformulação dos currículos, priorização de aspectos financeiros e administrativos, profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, tendo como eixo um novo conceito de qualidade educacional baseado em resultados de desempenho dos alunos em provas nacionais.

Os estudos mencionados indicam características bem marcantes do impacto do neoliberalismo na educação: redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição. Ou seja, introduz-se no sistema educacional o modelo do funcionamento do mercado em que a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços.

As análises identificam em relatórios do Banco Mundial, principalmente a partir dos anos 1970, a estratégia de combate à pobreza e de redução da exclusão social, como condição para o aumento da produtividade em função do desenvolvimento econômico. Para isso, a reforma no sistema educacional aparece como política prioritária e, na educação fundamental, a prioridade é “satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento” e, por conseguinte, “ser útil para incrementar a produtividade e, também, melhorar as oportunidades dos grupos menos desfavorecidos” (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 60). Leher aponta a institucionalização de políticas de alívio da pobreza como uma das orientações mais explícitas dos documentos do Banco Mundial:

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (LEHER, 1998, p.9).

Segundo Evangelista e Shiroma (2006), os documentos do Banco Mundial realçam conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão social, responsabilidade social, introduzindo nas políticas educativas e sociais um viés aparentemente humanitário. No entanto, para as autoras, eles devem ser compreendidos na lógica das políticas de alívio à pobreza cuja intencionalidade é minimizar os efeitos deletérios da competição no mercado globalizado. Ainda segundo as autoras:

A pobreza adquiriu uma nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial difundiu seu informe em 1990, no qual se alertava para a necessidade de promover o uso produtivo

do discurso mais abundante dos pobres, o trabalho. O melhor caminho aventado para aumentar tal recurso era o investimento em educação (2004, p. 5).

Segundo Leher, a educação está inscrita no escopo das “necessidades básicas” como política compensatória para “proteger” os pobres inadaptados ao processo de modernização ou, segundo um ponto de vista mais realista, para aliviar as tensões sociais dele decorrentes e como instrumento para intensificar o controle populacional. O interesse político é claro: é preciso garantir um “mínimo” de educação para que estes “pobres” sejam integrados ao projeto de desenvolvimento do país. Conforme documento do Banco Mundial de 1974, citado por Leher, “a educação funcional de baixo custo pode capacitar o pobre a participar mais efetivamente do processo de desenvolvimento (LEHER, 1998, p. 204).

As políticas de alívio da pobreza implicam, também, o princípio da inclusão social visando evitar que a pobreza seja entrave ao desenvolvimento econômico. O próprio Banco Mundial define o sentido dessa inclusão social: “...um processo que assegura aos que se encontram em risco de pobreza e exclusão social, ganhar as oportunidades e os recursos necessários para participar plenamente na vida econômica, social e cultural e para desfrutar de um padrão de vida e bem-estar considerado normal na sociedade em que vivem” (BANCO MUNDIAL, 2007).

Estas orientações em torno de ações de alívio à pobreza formam a base das proposições da Declaração Mundial sobre Educação para Todos resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e adotadas em reformas educativas em vários países da América Latina, inclusive no Brasil. No subtítulo da Declaração consta a expressão “satisfação de necessidades básicas de aprendizagem”, cujo real sentido é satisfazer necessidades “mínimas dentro das estratégias de combate à pobreza e de promoção da produtividade dos pobres, conforme mencionado anteriormente.

A escola proposta para a visão neoliberal de finalidades da educação, segundo Lenoir, oferece aos alunos a busca de competências requeridas pelo mercado de trabalho e não uma cultura comum, o desenvolvimento do pensamento crítico e formação de uma consciência cidadã coletiva. Ou seja, “a função do sistema escolar é fornecer o capital humano necessário para as empresas, visar desde a mais tenra idade a inserção individual, enquanto capital humano, na lógica economicista do mercado” (2016). Em síntese, a internacionalização das políticas e diretrizes para a educação e os processos globais de governabilidade com base no modelo da racionalidade econômica, tal como mencionado anteriormente, intervêm, de modo direto ou indireto, no planejamento das políticas educacionais, incidindo nas finalidades de objetivos da educação, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão, nos procedimentos pedagógico-didáticos. Desse modo, as escolas e os professores são atingidos por essas políticas de controle à medida que provocam mudanças nas condições de exercício profissional como a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, a pressão sobre os professores para acatar conteúdos pré-definidos externamente e para prepararem os alunos para os testes padronizados.



No Brasil, a influência externa nas políticas educacionais ocorre desde os anos 1950, conforme análise de Fonseca (2009), com a emergência da teoria do capital humano associada às demandas do mercado de trabalho. Essa influência foi consolidada com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do programa “Aliança para o Progresso” na forma de acordo de cooperação técnica e econômica com o governo norte-americano. Com a instauração do regime militar (1964-1985), essa política se consolida por meio de programas de modernização administrativa e assistência técnica da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional assinados com o Ministério da Educação (Acordo MEC-USAID). Em anos seguintes, a influência internacional se fez presente com a atuação de outras agências de cooperação técnica e financiamento como o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD). Ao longo dos 21 anos do regime militar, a política educacional foi formulada com base nas orientações da teoria do capital humano e do enfoque de preparação de mão-de-obra. Segundo Fonseca, é a partir de 1970 que o Banco Mundial intensifica as operações de crédito e cooperação técnica, intervindo nos planos educacionais conforme a lógica do pragmatismo econômico.

O período pós-ditadura iniciado em 1985, denominado Nova República, foi propício ao surgimento de movimentos sociais e ideias a favor de políticas públicas democráticas, os quais se expressaram em congressos de educadores e, em especial, em propostas para a nova Constituição de 1988, ainda em vigor. No entanto, as políticas educacionais continuaram ligadas a programas financiados pelo Banco Mundial, de onde surgiu a adoção pelo Ministério da Educação do sistema de avaliação externa que, desde então, passou a ser o instrumento regulador das políticas para a educação em todos os governos subsequentes. A reforma educacional brasileira nos moldes do neoliberalismo, ensaia seus primeiros passos nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-94), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Segundo Fonseca (2009), quando estava em preparo o projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1991, o Ministério da Educação recomenda, em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jontien, a adoção do currículo baseado na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem e a implantação do sistema nacional de avaliação da educação básica. Medidas mais concretas foram adotadas nas duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em ligação direta com as orientações da agenda neoliberal, principalmente por meio do Banco Mundial e UNESCO. O Governo Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade a essas políticas, mas abriu espaço nos planos governamentais ao atendimento de demandas sociais, especialmente de setores empobrecidos da população e de movimentos sociais. De certo modo, pode-se dizer que essas políticas mesclaram o atendimento das orientações dos organismos multilaterais com políticas de inclusão social. O principal instrumento da política educacional desses dois governos foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) formulado e divulgado em 2007 com o objetivo específico de melhorar a qualidade da educação básica. O lançamento desse Plano foi simultâneo à adesão do MEC ao documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mantido por entidades

empresariais. O PDE reuniu num documento os programas que já se encontravam em desenvolvimento no MEC, ajustando e atualizado alguns deles. Um dos programas mais importantes foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), incorporando os indicadores da OCDE, dentro da lógica das avaliações em escala.

Em síntese, a visão hegemônica de finalidades educativas sustenta-se numa lógica desse economicista: investir no capital humano visando maior produtividade da mão de obra e empregabilidade, especialmente para os pobres e pessoas em situação de vulnerabilidade social. As considerações anteriores procuraram mostrar que os clássicos vínculos entre economia e educação ganham configurações peculiares no neoliberalismo gerando pensamento homogeneizador acerca dos problemas econômicos e sociais e do papel da educação. Desse modo, as mudanças esperadas nos sistemas educacionais são vistas como necessárias para atender demandas do sistema econômico, o que leva à explicitação de determinadas finalidades e funções para a escola, especialmente para aquela oferecida às populações pobres. No contexto de disputas ideológicas em relação às finalidades educativas, a hegemonia do modelo neoliberal impõe como finalidade educativa da escola a preparação de força de trabalho associada à obtenção de rudimentos de cidadania, incluindo preparar para iniciativa e empreendedorismo. Por sua vez, as políticas educacionais decorrentes dessa visão remetem à “educação de resultados” e “currículo por competências”. Os resultados desse currículo são monitorados por sistemas de avaliação em escala visando o controle do trabalho das escolas e dos professores. Pacheco e Marques (2014) esclarecem que, no modelo neoliberal, finalidades educativas escolares surgem subordinadas a formas de governabilidade sustentadas pelo mercado. Conforme esses autores, “as novas formas de governamentalidade são impostas pela standardização de resultados, em que ganha sentido a concepção de escola regulada por fatores de produtividade. É este modelo de mercado (ou de quase-mercado) que possibilita “a educação de prestação de contas como um processo de governação global” [...].

## **2. Finalidades educativas e propostas curriculares em disputa ou “para que servem as escolas?”**

Procuramos mostrar no tópico anterior que a visão neoliberal e economicista de educação é a visão hegemônica, em âmbito internacional, acerca de finalidades educativas escolares e de políticas educacionais, em que estas são atreladas a fins econômicos. Tal visão surge nos países industrializados após o término da Segunda Guerra Mundial quando, num novo contexto para o capitalismo, países europeus e os Estados Unidos começam a se preocupar com a democratização da educação no sentido de elevação do nível geral da instrução da população, formação de mão-de obra para o desenvolvimento econômico e formação para a cidadania em sociedades modernas e pluralistas, o que representa uma crença do poder da educação no progresso na sociedade (LESSARD e CARPENTIER, 2016) mas, ao mesmo tempo, uma educação voltada para os interesses do mercado (LESSARD E MEIRIEU, 2005).

Neste tópico são apresentadas visões de finalidades educativas escolares em disputa no terreno político, mas com ênfase agora nas suas formas de manifestação

propriamente pedagógicas. Tal como sugere Saviani (2007), há teorias “sobre” educação e há teorias da educação, sendo que estas se reportam à prática educativa. Para ele, “a pedagogia como teoria da educação busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, e no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (Id., p. 399). Consideraremos, a seguir, quatro das visões de pedagogia com presença mais expressiva nos cursos de formação de professores e nas escolas, e sua concretização em propostas curriculares.

As concretizações pedagógicas das finalidades educativas, na verdade, buscam respostas à pergunta “para que servem as escolas”? A pergunta é título de um artigo do pesquisador inglês Michael Young (2007), pondo em relevo as tensões e conflitos de interesses na sociedade mais ampla em relação aos objetivos e funções da escola. Situando esse debate no contexto brasileiro, constata-se a existência de uma diversidade de respostas a essa pergunta, o que tem levado a visíveis desacordos entre dirigentes e técnicos de órgãos públicos, pesquisadores educacionais, educadores, militantes de associações científicas e profissionais e público em geral, acerca dos objetivos e formas de funcionamento da escola pública. O problema não é novo, pois, como vimos, os objetivos da escola expressam interesses de grupos e disputas de poder em âmbito internacional e nacional, bem como os embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação. A questão relevante, no entanto, é que tais objetivos se materializam em currículos, projetos pedagógicos, formas de organização e gestão da escola, formas de condução do processo de ensino-aprendizagem, formação de professores e práticas de avaliação. Distintos objetivos para a escola se refletem, também, em diferentes significados de “qualidade de ensino” nos meios institucional e acadêmico. Desse modo, o dissenso em relação aos objetivos da escola e aos distintos significados de qualidade de ensino contribui para a debilidade das políticas públicas para a escola, tal como ocorre em nosso país.

Numa tentativa de captar posicionamentos no meio educacional brasileiro nos últimos vinte anos acerca de objetivos e funções da escola, tal como se observa na produção acadêmica e na docência em cursos de formação de professores, pode-se apontar 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.

### 2.1. Visão da pedagogia tradicional e currículo tradicional

A Pedagogia Tradicional continua sendo a concepção de educação mais presente na realidade escolar, em suas várias manifestações. A finalidade geral da educação é a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem papéis na sociedade. Tem como características a predominância da ação do educador na formação dos alunos, a transmissão de conhecimentos constituídos na tradição, independentemente das condições individuais e sociais de aprendizagem dos alunos. Embora não seja adequado fazer uma identificação entre pedagogia tradicional e visão conservadora, o forte peso na

sociedade brasileira da mentalidade conservadora, de cunho social ou religioso faz com que os traços dominantes da visão conservadora se refletem na pedagogia tradicional. Com efeito, na visão conservadora de finalidades educativas escolares, o objetivo da educação é reproduzir valores e tradições dominantes de modo a formar as atitudes e o comportamento dos alunos para desempenhar adequadamente seu papel na sociedade. Segundo Durkheim (1973), as consciências individuais são formadas pela sociedade, por meio da educação, à medida que o indivíduo assimila uma série de normas e princípios morais, religiosos e éticos, requeridas pela sociedade política no seu conjunto, visando normatizar o comportamento do indivíduo para a vida em sociedade. O conservadorismo tem, assim, como característica, a aceitação integral da ordem social e econômica vigente, recusando toda tentativa de mudança. Para isso, o critério de escolha de finalidades educativas é a formulação uma agenda moral com base nas orientações morais do passado acerca do sentido do dever, amor à pátria, da dedicação à família e à religião, da manutenção da autoridade dos agentes educativos e prevalência da fé sobre a ciência.

A visão conservadora reúne tanto tradicionalistas como liberais, ainda que tenham diferentes posicionamentos em relação, por exemplo, à liberdade de pensamento, às relações entre fé e razão, ao papel da ciência e da técnica. Mas têm posições semelhantes em relação à preservação dos costumes, à valorização da família, ao papel da autoridade, à manutenção da ordem e a busca de uma harmonia social. De todo modo, a visão conservadora tem forte propensão a exercer o controle social por meio da educação, estabelecendo ações visando manutenção e reprodução do estado atual das coisas vigente na sociedade. Vem daí o peso no papel da lei e das escolas para a regulação da sociedade<sup>3</sup>. Do ponto de vista propriamente pedagógico, os pilares do currículo tradicional, com base na tradição das pedagogias católica e herbartiana, são: preservação de valores morais, formação moral e cívica, conteúdos cristalizados, ensino verbal, rigor disciplinar, relação professor-aluno baseada na hierarquia e na autoridade.

## 2.2. Visão neoliberal e currículo de resultados

Trata-se da visão dominante de finalidades educativas no sistema de ensino brasileiro decorrente de suas vinculações com as orientações de organismos internacionais multilaterais, conforme já mencionado. Análises de documentos do Banco Mundial e da UNESCO e, especialmente, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (LIBÂNEO, 2014, 2016a e 2016b), permitiram extraímos quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência. Aparentemente, tais finalidades refletem intenções plausíveis numa visão humanista. No entanto, num exame mais apurado do seu conteúdo expresso nos documentos logo se verá que “necessidades básicas” e “desenvolvimento humano” fazem parte de uma política compensatória para o alívio da pobreza visando inserir os pobres inadaptados ao processo de modernização. Ou seja, a reordenação da política econômica no contexto da globalização do mercado

---

<sup>3</sup> No Brasil, entre tantas evidências no sentido de formulação de leis para regulação dos costumes, surgiu a legislação da Escola sem Partido.

implica suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres de um país. O apelo ao desenvolvimento humano se insere na ideia de fortificar as capacidades produtivas do indivíduo para melhor contribuir para o desenvolvimento econômico e social. Vejamos o conteúdo de cada uma das finalidades mencionadas;

*A educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem* resume as demais finalidades. Necessidades se referem a instrumentos essenciais para a aprendizagem como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. O termo “aprendizagem” significa conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores os quais devem ser expressos pelos sistemas de ensino em padrões mínimos de qualidade aferidos um sistema de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990).

Em relação à *atenção ao desenvolvimento humano*, a Declaração Mundial de Jomtien propõe que, num contexto internacional mais cooperativo, sejam asseguradas as condições de desenvolvimento humano para o bem-estar de todos, evitando que populações permaneçam na marginalidade e na pobreza. A ideia de desenvolvimento humano, assim, vincula-se à concepção individualista de ser humano conforme os princípios do liberalismo em função da qual se traçam políticas sociais visando suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres das sociedades emergentes. Segundo o pesquisador colombiano Boom, embora os documentos expressem finalidades em termos humanitários e de preservação da liberdade, trata de uma nova forma de controle dos países e de seus recursos. O ser humano é visto como o recurso mais importante a ser considerando tanto como objeto de exploração quanto como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado. “Em síntese, o desenvolvimento humano é a miragem com a qual se pretende impulsionar as novas realocações da política global em que o mercado opera como o ordenador econômico por excelência e a produtividade do indivíduo se constitui como o propósito central dessa estratégia (BOOM, 2004, p. 220).

*A educação para o mercado de trabalho* aparece na Declaração Mundial de Jomtien como um dos principais desafios visando “melhorar a capacidade do sistema de ensino para contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho e garantir que alunos desfavorecidos e de baixo desempenho tenham acesso à qualidade e a oportunidades de aprendizagem relevantes”. Em documento do Banco Mundial denominado *Aprendizagem para todos: Investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento* (2011), verifica-se que a estratégia para se alcançar a “Aprendizagem para Todos” na próxima década é que “os indivíduos aprendam, dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por meio do mercado de trabalho”. Conforme o mesmo documento, umas das estratégias do Banco é “aumentar a cota de projetos de educação que inclua objetivos do mercado de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44). Desse modo, a educação na perspectiva

dos organismos internacionais busca resultados pragmáticos e funcionalizados para o mercado, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social.

A finalidade da educação expressa como *educação para a sociabilidade e integração social* remete ao papel socializador e integrador da escola para formar nos alunos atitudes de solidariedade e convivência, em face da diversidade social e cultural, dentro de uma política de apaziguamento social. Desse modo, a finalidade de fornecer aos pobres uma escola de conhecimentos úteis e habilidades práticas conjuga-se com a da educação para a sociabilidade. Tal como escreve Faleiro, trata-se de formar os alunos para um tipo de cidadania, em que “espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade”, levando a reduzir as diferenças e a miséria e amenizando a luta de classes e as diferenças raciais, sociais, culturais entre tantas outras (Falleiros, 2005, p.211). Entre os compromissos da Declaração de Dakar consta o de “satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos (UNESCO, 2000).

Essas quatro finalidades se concretizam no currículo instrumental ou de resultados imediatos se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, na verdade um “kit” de habilidades de sobrevivência para redução da pobreza e adequação dos indivíduos aos requisitos de empregabilidade precária. A escola prevista nesse modelo busca resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. Os resultados dos testes padronizados monitoram os sistemas de ensino, visando o controle das escolas e do trabalho dos professores. Em algumas versões da visão neoliberal de currículo, o currículo de resultados é complementado com um tipo de organização escolar que valoriza o acolhimento e a inter-relação social dos alunos, dentro sentido de educação para a sociabilidade mencionado anteriormente.

O currículo instrumental ou de resultados imediatos nega validade ao conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Assentado apenas em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade. Numa escola em que os professores ocupam o tempo das aulas para preparar os alunos para responder testes não há lugar para um professor que organiza e orienta, passo a passo, a aprendizagem dos alunos para ajudá-los a pensar e atuar com conceitos e desenvolver sua personalidade.

### 2.3. Visão sociológica-intercultural e currículo sociocultural

A visão sociológica-intercultural ou visão sociocultural da educação, num sentido amplo, compreende aqui aquelas orientações teóricas em educação como a teoria curricular crítica, educação intercultural, educação plural, educação para a diferença, educação em rede, entre outras, em que as finalidades educativas estão fortemente dependentes das relações de poder, das ideologias e, especialmente, da cultura.

Considerando-se que a cultura é um terreno de concepções de mundo e práticas conflitantes, onde se manifesta a diversidade sociocultural, a educação mesma é uma prática cultural pela qual se faz emergir nos grupos as significações que os sujeitos fazem de si próprios e dos outros por meio de experiências compartilhadas em que se abrem espaços para a educação multicultural, o conhecimento em rede, etc. A educação, assim, mobiliza o conhecimento visando capacitar as pessoas a desenvolver sua subjetividade, a expressarem suas próprias experiências e suas vozes, a fortalecer seu poder para a transformação das condições sociais, culturais e materiais da sociedade.

A visão sociológica/intercultural defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (acolhimento da diversidade social e cultural, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas). Nesta visão, ainda que com diferentes nuances conforme as várias orientações teóricas que se acomodam nela, o foco está mais na prática social que acontece em contextos socioculturais mais imediatos, e menos nos saberes sistematizados ou na prática propriamente pedagógica. Um currículo com foco na formação das subjetividades e em vivências socioculturais a partir da experiência corrente dos alunos carrega, sem dúvida, muitas virtudes. Com efeito, a diversidade social e cultural e suas características (diferenças de classe social, étnico-raciais, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, diferentes redes de saberes, as diversas práticas institucionais), estão presentes na dinâmica escolar. Reconhece-se nessa proposta curricular uma visão social das questões pedagógicas, em que a aprendizagem está associada à participação em interações sociais por meio de atividades socioculturais que formam o contexto de significações a serem interiorizadas. No entanto, tende a perder o foco das funções sociais e pedagógicas da escola à medida que põe em segundo plano os conteúdos científicos e culturais, e rejeita as implicações psicológicas do ato de aprender, ou seja, os processos internos de apropriação de conhecimentos e habilidades viabilizados pelo ensino<sup>4</sup>

#### 2.4. A visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica

Esta visão tem como pressuposto a ideia de que a educação escolar é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural

---

<sup>4</sup> Uma variação da visão sociocultural da educação é o denominado “currículo pós-crítico” centrado na diferença entre indivíduos e grupos, na formação da identidade cultural das pessoas, com base em experiências locais e cotidianas. A teoria que dá sustentação a esse currículo tem reservas ao conhecimento escolar à medida que este exerce dominação e controle sobre as subjetividades e, desse modo, homogeneiza as práticas educativas. Trata-se, antes, de considerar outras formas de conhecimento e a pluralidade de saberes em meio às relações de poder e à presença das diferenças. Essa teoria não foi incluída na descrição das visões de finalidades uma vez que no seu quadro conceitual não cabe uma perspectiva propriamente pedagógica.

e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. Uma das concepções pedagógicas que realçam essa posição é a teoria histórico-cultural, na tradição dos estudos de Vygotsky, em que a formação das funções psicológicas superiores decorre da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos expressa em múltiplas formas de mediação cultural do processo do conhecimento, incluindo aí o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento humano.

Decorre desta visão, o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social desse currículo se mostra ao assegurar a todos os alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social. Ela não pode ser reduzida à oferta de um “kit” de habilidades sem conteúdo significativo, nem manter-se apenas como lugar de acolhimento e proteção social. Ela requer relações pedagógicas visando a conquista do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da personalidade. A qualidade social da escola começa, portanto, com o empenho pela igualdade social ao reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Uma escola desprovida de conteúdos científicos e culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de conquistarem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, e com isso, não promove a justiça social que resulta do direito à educação e ao ensino com qualidade.

Esta visão de finalidades educativas e de currículo não dispensa, de modo algum, que na escola sejam valorizadas as práticas socioculturais, mas estas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. A razão para isso é muito clara e óbvia: sem se apropriarem dos conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, as crianças e jovens não terão assegurado o seu direito a se desenvolverem, a formarem novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos nas esferas do local, do comunitário, do global, do planetário.

Em síntese, as duas últimas visões comentadas têm, em comum, uma aposta no valor da escola pública. No entanto, representam diferentes referenciais de qualidade de ensino os quais, por sua vez, influenciam os modos de conceber atividades no âmbito da escola e das salas de aula. Vê-se que as posições progressistas em educação colocam os objetivos e as formas de funcionamento da escola num campo de tensões: por um lado, a exigência social e democrática de escolarização formal a todas as crianças e jovens; por outro, a necessidade de as escolas se organizarem de forma adequada para o acolhimento da diversidade social e cultural expressa pelas diferenças individuais e sociais entre os



alunos (LIBÂNEO, 2013). Tal polarização, no entanto, tende a enfraquecer a condição da escola de fazer justiça social principalmente para a população pobre que tem na escola a chance de apropriação do conhecimento teórico-conceitual e de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Será viável uma saída pedagógica que aposte na superação desta polarização? A condição para isso é que os educadores aceitem a imprescindibilidade dos conteúdos como referências para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e, ao mesmo tempo, saibam integrar no currículo as práticas sociais vivenciadas por eles, nas quais está presente a realidade da desigualdade social, acompanhada da diversidade sociocultural. Em outras palavras, trata-se de viabilizar pedagogicamente a articulação entre conteúdos científicos significativos e as práticas socioculturais dos alunos a partir de seus contextos de vida.

Evidentemente não se deseja o retorno a práticas que caracterizam a escola monocultural, de memorização de informações, das tarefas pouco estimuladoras da atividade mental, o ensino individualista, a avaliação homogeneizadora. A aposta é numa proposta pedagógica que propicie instrumentos conceituais aos alunos e promova mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e, ao mesmo tempo, articule os conceitos científicos aos conceitos que trazem do meio local e da vida cotidiana, da comunicação globalizada. É nessa perspectiva que a didática e as didáticas disciplinares ganham seu sentido como ciência profissional do professor, ao lado do currículo.

### **3. Currículo e didática como concretização de finalidades educativas escolares e políticas educacionais**

O tópico anterior mostrou que o percurso de elaboração do currículo passa pelas finalidades educativas e pelas políticas educacionais, ou seja, por detrás de propostas curriculares estão concepções filosóficas, políticas culturais interesses que perpassam a sociedade em suas várias esferas. Neste tópico, o tema são as relações entre currículo e didática no que se refere à concretização de finalidades educativas escolares e políticas educacionais nas escolas. Nesse caso, o que um professor precisa saber acerca do currículo e da didática?

A ideia mais elementar a esse respeito é de que durante longo tempo na história da educação, pelo menos até o início do século XX, a didática englobava o currículo. Ou seja, na clássica figura dos elementos do triângulo didático – o que ensinar, quem ensina, quem aprende – o currículo ficava com a parte “o que ensinar”. O aprofundamento de questões teóricas específicas do currículo no início do século XX levou a que, por volta dos anos 1950, fosse constituído nos Estados Unidos um campo teórico específico denominado “currículo”, separado da didática, adquirindo *status* de constituir-se numa visão mais moderna do que o campo da didática, tida como visão antiquada. Tyler, teórico norte-americano do currículo, em livro de 1949, indicava como elementos de um bom currículo, a formulação de objetivos educacionais, a seleção e organização de experiências de aprendizagem e procedimentos de avaliação (1974). Taba adota a mesma definição (1974). Registre-se que ambos os autores formularam suas teorias curriculares no quadro da chamada racionalidade técnica, numa perspectiva positiva. Embora nem

todos os curriculistas aderissem a essa posição, consolidou-se o entendimento de que o currículo se refere à seleção de conhecimentos a serem ensinados, ao ensino desses conhecimentos e à aprendizagem, englobando os elementos da didática. O movimento Nova Sociologia da Educação iniciado na Inglaterra em 1971 e ampliado nos Estados Unidos, surgiu como crítica radical à visão positivista/tecnicista de currículo, modificando o conteúdo que era trabalhado sob esse viés (MOREIRA e SILVA, 1994). No Brasil, a teoria curricular na perspectiva crítica surgiu por volta dos anos 1980. Entre os curriculistas brasileiros (MOREIRA e SILVA, 1994; SILVA, 1999; MOREIRA, 2001; LOPES e MACEDO, 2011, entre outros), o mesmo ocorrendo entre os portugueses, manteve-se o entendimento já constituído na visão positivista de currículo de que a didática está incorporada no currículo, ou seja, currículo como instrumento de trabalho que seleciona os conhecimentos e as experiências de aprendizagem consideradas básicas para todos os alunos; o currículo diz o que os alunos de um país devem aprender e o modo como devem aprender, currículo como sinônimo de didática.

A sistematização de princípios, métodos e procedimentos do campo disciplinar da didática surgiu, efetivamente, com a pedagogia católica sistematizada pelos jesuítas no *Ratio Studiorum* (1599), o plano que regulamentava as atividades de ensino nas suas escolas. Foi retomada com o livro de Comênio, *Didáctica Magna* (1632) e, cerca de 200 anos depois, com a publicação de dois livros de Herbart relacionados com a didática: *Pedagogia geral derivada dos fins educação* (1806) e *Esboço de um curso de pedagogia* (1835). Já na segunda metade do século XIX surge o movimento da educação nova na Europa, expandindo-se logo nos Estados Unidos com J. Dewey e na América Latina, já no início do século XX. No Brasil, por volta dos anos 1980, inicia-se um movimento de revisão conceitual na perspectiva de uma didática crítica (LIBÂNEO, 1985, 1990; CANDAU, 1984. VEIGA 1989; OLIVEIRA, 1992; PIMENTA, 1996, entre outros). Pesquisadores que compartilharam esse movimento, cuja repercussão continua até o presente, marcaram sua produção pelo esforço de ressignificação da didática buscando articular suas dimensões humana, política, técnica e teórica e prática. Candau (1984) mencionava como preocupação específica da didática a compreensão do processo ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica. Pimenta (2002) acentuava o caráter social e historicamente situado da didática ao definir como objeto da didática o ensino como prática social, ensino em situação, marcado pela intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem, considerado em suas determinações histórico-sociais. Libâneo oferece sua definição:

A didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos ou colegas, para apropriar-se dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2015).

Há, assim, um entendimento corrente entre os estudiosos da didática no Brasil pelo qual a didática ocupa-se da atuação do professor na prática docente visando a aprendizagem dos alunos, considerando os contextos históricos, sociais e materiais concretos em que ocorre esse processo.

Esses evidentes embates entre as especificidades epistemológicas, conceituais e operacionais entre didática e currículo trazem consequências para tomadas de decisões de planejadores da educação e professores em exercício. Desse modo, é visível no campo da educação, hoje, três posicionamentos diferentes sobre a relação entre currículo e didática.

No primeiro posicionamento, o currículo estabelece os objetivos, conteúdos que os alunos devem aprender e, também, as situações de aprendizagem, as estratégias metodológicas e prescrições de avaliação. Os objetivos são estabelecidos na forma de competências desejadas. Está claro que o trabalho do professor já está previsto no currículo, não deixando lugar para a didática e para a autonomia do professor. Esta visão de um currículo autonomizado está presente na recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja elaboração foi iniciada em 2013 e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. A BNCC, expressando o currículo instrumental ou de resultados imediatos comentado anteriormente, define as bases o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes devem aprender em cada nível da Educação Básica, expressos em competências individuais. Essas “bases” são as referências para a realização das avaliações em larga escala e, em função disso, são previstas também as atividades dos professores. A crítica mais contundente a essa noção de currículo é que ele é um dispositivo de poder que busca controlar e/ou regular a vida, no sentido de estabelecer quais conhecimentos e habilidades são essenciais para a preparação para a cidadania e para o trabalho. Legisladores e especialistas responsáveis pela elaboração dessa proposta curricular acreditam que, uma vez existindo um currículo prescrito, fica resolvida a qualidade de ensino ou mudando-se o currículo, muda-se a escola. Por isso, prescreve-se no currículo tudo o que o professor precisa fazer.

No segundo posicionamento, admite-se a formulação de um currículo nacional organizado por níveis de escolarização, que estabelece os conteúdos que todos devem aprender como condição básica da formação científica e cultural dos alunos e preparação para a cidadania. O trabalho de pôr o currículo em ação, de lhe dar vida, é trabalho do professor, a quem cabe analisar e selecionar os conteúdos efetivos que farão parte do seu planejamento, a consideração das condições de aprendizagem dos alunos e suas experiências prévias com o conteúdo. Estas ações não são tarefas do currículo, mas dos professores.

O terceiro posicionamento recusa qualquer tipo de prescrição curricular e é defendido por pesquisadores que negam validade ao conhecimento escolar sistematizado uma vez que ele exerce dominação e formas de controle das subjetividades dos alunos e homogeneiza as práticas escolares retirando a autonomia dos professores e alunos. Não existindo um conhecimento único e universal, não é legítimo supor a existência de um patrimônio cultural que possa ser considerado uma base para o ensino. Desse modo, esse posicionamento recusa tanto a tradição positivista-instrumental que está por detrás de um currículo nacional, quanto a tradição crítica que propugna a apropriação da experiência histórica e social acumulada pela humanidade (na forma de conteúdos) como condição de humanização do ser humano, em razão de seu pretenso caráter de universalidade. Contra uma visão que tende a homogeneizar tudo, a elaboração do currículo é tarefa da

comunidade escolar, respeitando-se a pluralidade de saberes, a visão dos professores e estudantes, as práticas, conhecimentos e experiências dos professores e alunos.

Embora sejam conhecidas as disputas de campo entre currículo e didática, foi um especialista em currículo, Michael Young, quem formulou de um modo muito claro a distinção e, ao mesmo tempo, a complementaridade entre currículo e didática. Ele escreveu que se trata de dois conceitos crucialmente distintos. O currículo refere-se a conhecimentos que um país considera importantes de serem dominados por todos os estudantes, sua função é estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. A didática compõe as atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo. Ou seja, são os professores que precisam levar em conta as experiências dos alunos e seus conhecimentos prévios como os motivadores para a aprendizagem, não o currículo (2011, p. 614). Young foi ainda mais longe ao afirmar que a finalidade própria do currículo é o desenvolvimento intelectual dos estudantes, o qual deve ser baseado na formação de conceitos, tarefa que somente pode ser feita com a ajuda dos professores.

Reforçando as posições trazidas por Young, eu me identifico com o segundo posicionamento em relação às finalidades educativas e propostas curriculares. A partir de linhas gerais de um currículo nacional, cabe aos professores as ações de ensino para assegurar o desenvolvimento afetivo-cognitivo e intelectual dos estudantes. Um currículo nacional estabelece os conteúdos necessários para os vários níveis do processo de escolarização, mas são os professores que devem tornar o currículo significativo para os alunos. Para isso, os formadores de professores e as instituições de formação precisam assegurar que os professores conheçam bem sua matéria e saibam como ensiná-la. A didática é a ciência profissional dos professores cujo encargo é generalizar princípios, metodologias e procedimentos, obtidos a partir das ciências da educação (tais como a psicologia, a sociologia, o currículo) e dos conhecimentos resultantes de pesquisas concernentes às próprias disciplinas específicas. A didática assegura a unidade entre o aprender e o ensinar de modo que seus fundamentos dão apoio à atividade de ensinar do professor, tendo como referência o currículo. Mais concretamente, ela ajuda os professores a analisar a estrutura dos conteúdos, a conectar os conteúdos aos motivos dos alunos por meio de tarefas que os mobilizam para o estudo, a criar e gerir situações didáticas para os alunos se engajarem no currículo e torná-lo significativo para a vida. Em síntese, a didática ajuda o professor a mobilizar a atividade de estudo dos alunos de maneira que transformem os conceitos em algo interiorizado, úteis para o desenvolvimento mental. Em direta relação com a didática básica, as didáticas específicas (ou disciplinares) têm como objeto de estudo as peculiaridades do processo de ensino de cada uma das disciplinas no que se referem a objetivos, conteúdos e métodos conforme os níveis de ensino a atender. Elas abordam o processo de ensino-aprendizagem – foco dos estudos da didática - em sua relação imediata com os conteúdos das disciplinas: a natureza e gênese do conteúdo a ensinar, os modos de ensiná-lo levando em conta as particularidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, o contexto das práticas socioculturais e a organização das situações didáticas tendo em conta essas características.

No interesse que subjaz à escrita deste texto de promover articulações entre o currículo e a didática, sem que nenhum desses campos seja subsumido um no outro, defendo que currículo e didática são áreas de conhecimento autônomas, porém, complementares. O currículo expressa concretamente finalidades sociais e culturais estabelecidos para a educação escolar de um país, num dado contexto histórico e social. Ele indica os conhecimentos necessários para que os alunos aprendam. Desse modo, cabe aos especialistas e aos professores trabalhadores fazer algumas indagações: quais são os critérios para definir o que é necessário para ser aprendido? Quem define o que é necessário? Necessário para quê e para quem? Quais devem ser esses conteúdos? Como podem ser ordenados e organizados ao longo dos anos de escolarização? Como o professor pode colocar esse currículo em ação na escola e na sala de aula? Quais atividades, procedimentos didáticos e situações de aprendizagem devem ser utilizados para pôr o currículo em prática? Esclarecido o papel do currículo trata-se, então, de mobilizar o trabalho pedagógico-didático: atividades dos professores para motivar os alunos, envolvê-los na aprendizagem, levando em conta seus conhecimentos prévios, suas experiências, suas condições sociais e materiais concretas de vida. Em síntese, o professor tem a responsabilidade de traduzir os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de pensamento.

Portanto, em oposição total a um currículo “mínimo” que visa apenas habilidades ligadas ao fazer e ao aplicar por meio de transmissão e armazenamento de informação, minha proposta é de um ensino visando ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, estético, por meio dos conteúdos culturais e científicos em articulação com as práticas socioculturais nas quais está implicada a diversidade. Ao invés dos testes padronizados, proponho métodos e procedimentos organizados pelos professores visando ao desenvolvimento de capacidades intelectuais por meio da atividade de estudo.

Na escola, trata-se, portanto, de introduzir os alunos no mundo do conhecimento e do aprimoramento de sua capacidade de pensar e, ao mesmo tempo, à medida que a escola lida com sujeitos diferentes, considerar no ensino a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. Eis, então, três elementos absolutamente imprescindíveis para que o ensino esteja à altura dessa missão da escola: a) promoção do desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio dos conteúdos; b) consideração das características individuais e sociais do aluno; c) consideração dos fatores socioculturais e institucionais da aprendizagem.

Este posicionamento se aproxima da proposição de Gimeno Sacristán: uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum (2000). Por um lado, trata-se de assegurar o direito à semelhança, vale dizer, à igualdade, pelo provimento da formação cultural e científica a todos como condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, estético. Por outro, trata-se de considerar a diferença, pois a formação cultural e científica se destina a sujeitos diferentes. A diferença aqui é encarada não como uma excepcionalidade, mas como condição concreta do ser humano e das situações educativas, ponto de partida para uma aprendizagem com sentido para o sujeito que aprende. É pertinente, também, trazer a posição de Boaventura Santos

para quem a desigualdade material está profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, ou seja, as desigualdades sociais e diferenças possuem íntima relação com o acesso ou não ao conhecimento (SANTOS, 1997). A aprendizagem escolar, portanto, deve ser um fator de ampliação das capacidades dos alunos de promover mudanças, em si e nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social. Para isso, trata-se de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (diferenças, valores, redes de conhecimento, etc.) de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento teórico-científico e as formas de conhecimento local e cotidiano.

### Considerações finais

No contexto das disputas ideológicas no terreno das finalidades educativas, a hegemonia do modelo liberal impõe como finalidade educativa da escola a preparação de força de trabalho disciplinada associada à obtenção de rudimentos de cidadania, incluindo preparação para iniciativa e empreendedorismo. Nessa perspectiva, a educação escolar ocupa seu papel social de potencializar as capacidades dos pobres para sua inserção na economia, ao mesmo tempo em que contribui para amenizar problemas sociais que podem obstaculizar a expansão da globalização econômica capitalista. Estas finalidades são monitoradas por sistemas de avaliação em escala cujos resultados levam a formas de controle do trabalho das escolas e dos professores. Restringindo as funções da escola a objetivos utilitários, são dissolvidas suas funções de instituição formativa de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e da personalidade. Tem-se, assim, um ensino instrumental subordinado a objetivos de competências medido por testes, valorizado muito mais pelos especialistas em avaliação em larga escala do que pelos professores. São excluídos os conhecimentos significativos e os processos de ensino-aprendizagem que podem promover e ampliar o desenvolvimento humano. Suspeita-se que fórmulas que sustentam um modelo de escola dentro de um projeto de alívio da pobreza na qual se junta o currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade e políticas de inclusão apaziguadoras, levem ao agravamento da injustiça social, pois, ao colocar em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, é sonogado aos filhos das famílias pobres o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento (LIBÂNEO, 2014).

Há, assim, razões para suspeitar que as políticas educacionais e o currículo introduzidos no Brasil sob influência de organismos internacionais desde 1990, vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Na medida em que a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos com os critérios do mercado, fica comprometido o seu papel em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas atuam no empobrecimento do currículo e da didática, inibe o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos e, sendo assim, atuam na exclusão social dos alunos no interior da própria escola (LIBÂNEO E FREITAS, 2018).

Os educadores que se orientam por uma posição sóciocrítica alinham-se em torno da luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população, organizada social e pedagogicamente para acolher a diversidade em suas mais diversas expressões: econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexuais, religiosas.

Finalmente, no quadro contraditório do contexto em que se insere a ação dos educadores, fica posta a necessidade de ampliar estudos e discussões acerca das finalidades educativas escolares, tendo em vista a formulação de critérios nacionais bem definidos de qualidade de ensino e do projeto formativo a ser oferecido à juventude para, assim, fazer frente às influências indesejáveis dos organismos internacionais.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BANCO MUNDIAL (World Bank Group Education Strategy 2020.) *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Banco Mundial, 2011.
- BANCO MUNDIAL. *Educación: documento de política sectorial*. Washington, D.C., 1974.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para a educação*. Washington, DC: World Bank, 1995.
- BANCO MUNDIAL. *Social exclusion na the EU's social inclusion study*, 2007;
- BOOM, Alberto M. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en America Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.
- CANDAU, V. M. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez Editora, 1996.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- ESQUIVEL, R. Analysis of the educational aims of language teaching in Chile: the ideology behind curricular adjustments. In: *Educativa*, Goiânia, v. 17, p.573-602, jul/dez 2015.
- EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os "slogans" na política educacional*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2014.
- EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, M.V. R., LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

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

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica e a construção da nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (orgs.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

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

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, abr/jun 2012.

SACRISTÁN, J. G. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.

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

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

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

LESSARD, C. e MEIRIEU, Ph. (Eds.). *L’obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et en jeux internationaux*. Bruxelles: Groupe De Boeck, 2005.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. In: *European Journal of Curriculum Studies*, Vol. 3, No. 2, 444-462, 2016.

LIBÂNEO, José C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda J.;



PIMENTA, Selma G. (orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara (SP): UECE/Junqueira & Marin, 2015.

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

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

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

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 18, n.1, p. 65-81, 2001.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da didática: elemento teórico-metodológicos*. Campinas: Papyrus, 1992.

PACHECO, J. A. e MARQUES, M. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Professor: formação, saberes, problemas*. Porto: Porto Editora, 2014.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia, didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

SANDER, B. Política, gestão e qualidade de ensino. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Liberlivro, 2009.

SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014a.

TABA, H. *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel, 1974.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. *Declaração Educação para todos: o compromisso de Dakar*, 2000.

VEIGA, I. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.