

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES AO  
CURRÍCULO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE RORAIMA**

**Luanda Letícia Campina Borges**

Dissertação

Mestrado em Educação

Boa Vista/RR, agosto de 2019



LUANDA LETÍCIA CAMPINA BORGES

**DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES AO CURRÍCULO DA  
REDE PÚBLICA DO ESTADO DE RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação de Roraima, para defesa.

Área de Concentração: Educação e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Peternella.

Boa Vista/RR

2019

Copyright © 2019 Luanda Letícia Campina Borges

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR  
Coordenação do Sistema de Bibliotecas  
Multiteca Central  
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho  
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR  
Telefone: (95) 2121.0945  
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B732d Borges, Luanda Letícia Campina.  
Documentos internacionais e suas implicações ao currículo da rede pública do Estado de Roraima. / Luanda Letícia Campina Borges. – Boa Vista (RR) : UERR, 2019.  
124 f. : 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação de Roraima, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Peternella.

1. Currículo 2. Políticas Educacionais 3. Mundo globalizado  
4. Transformação Social I. Peternella, Alessandra (orient.)  
II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2019.17

CDD – 378.199 (19. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB 11/273 - RR

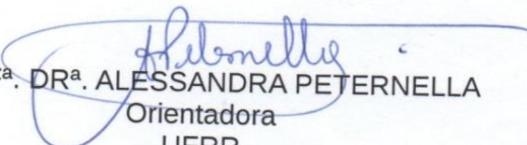
FOLHA DE APROVAÇÃO

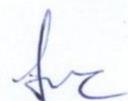
LUANDA LETÍCIA CAMPINA BORGES

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ALESSANDRA PETERNELLA  
Orientadora  
UFRR

  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. LEILA MARIA CAMARGO  
Membro Titular Interno  
UERR

  
PROF. DR. JOÃO PAULINO DA SILVA NETO  
Membro Titular Externo  
UFRR

Boa Vista – RR

2019

Ao meu esposo Senegal, que me apoiou e incentivou incondicionalmente.

Aos meus pimpolhos, João Vitor e Vinícius, pela compreensão, mesmo na ausência de suas vidas, em diversos momentos desta caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Produzir requer uma compreensão intelectual e por mais simples que seja é um concreto pensado, que precisa de mediação entre indivíduos. Logo, nesta caminhada, muitos foram os que contribuíram de forma direta e indireta, e como de fato já sabia e agora com mais propriedade posso dizer que ninguém vive e nem se apropria de algo sem a ajuda do outro. Portanto, ficam os meus agradecimentos:

A Deus, por eu acreditar em uma força superior que me impulsiona a cada minuto lutar pela dignidade da pessoa humana.

A minha família pela compreensão e aceitação pelas escolhas que trilhei.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Peternella, exemplo de educadora, que com as suas orientações criteriosas e dedicação, contribuiu com a minha caminhada e permanência, pois muitos foram os momentos que desanimei diante das circunstâncias vividas hoje no nosso estado e no país. Lembro que nos encontros relatava o meu cansaço e a crise existencial por achar que estava compactuando com a miséria e abandono em sua totalidade. Nesse momento ouvia: A luta não deve parar, devemos manter a resistência e a crítica!

À Prof.<sup>a</sup> Rozmeri Binsfeld, uma grande amiga que me incentivou a estudar e participar do seletivo do mestrado em 2017.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bruna Ramos Marinho que detectou as minhas limitações e dividiu o seu conhecimento e experiência, os quais enriqueceram teoricamente os estudos desenvolvidos.

Aos integrantes da banca examinadora, Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leila Maria Camargo, que trouxeram suas contribuições com orientações criteriosas, pautadas no conhecimento, na dedicação e no empenho para este trabalho.

A todos os professores do mestrado em educação que compartilharam seus conhecimentos, pela grande parceria nesta busca de construção do conhecimento em uma perspectiva crítica.

Ao professor Jairzinho Rabelo e a sua esposa Célia pela paciência, incentivo, generosidade e por acreditar no meu trabalho.

Aos colegas de mestrado, que se tornaram companheiros nas alegrias e nas angústias. Em especial a Janaene, Luciana, Sandra, Carol, Selma, dedicadas e parceiras acompanharam bem mais de perto a minha caminhada.

A minha amiga Fabiana Ângelo, parceira no trabalho desenvolvido na educação de crianças e adolescentes na Rede Pública de Ensino.

A todos os professores da rede pública do Ensino básico de Roraima que dia a dia são desafiados a desenvolver um planejamento “faz de conta” devido às condições dadas.

Ao grupo de pesquisa, Formação de Professores em Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica que através dos encontros e mediações me proporcionou a apropriação em torno de uma educação para o desenvolvimento humano.

*“Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.”*

*(SAVIANI, 2005, p. 107)*

## RESUMO

BORGES, Luanda Letícia Campina. **Documentos internacionais e suas implicações ao currículo da Rede Pública do Estado de Roraima**. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação de Roraima, Boa Vista, RR, 2019.

O presente trabalho está vinculado à área de concentração Educação e Interculturalidade intitulado Documentos Internacionais e suas Implicações ao Currículo da Rede Pública do Estado de Roraima: Reformulação ou Continuidade dos acordos firmados nos anos de 1990 até os dias atuais? Teve como objetivo analisar a perspectiva de formação presente nos documentos oficiais que orientam a Educação Básica a partir dos anos de 1990. A metodologia adotada para este estudo pauta-se no materialismo histórico e dialético, como método de interpretação da realidade cuja lógica da dialética confronta e supera as deficiências de um olhar superficial sobre o fenômeno, centrando-se na busca das respostas às seguintes indagações: em que circunstâncias históricas e sob quais mediações foram gestadas as políticas educacionais brasileiras, no contexto dos anos de 1990? Como as orientações dos documentos internacionais se apresentam nos documentos nacionais? Qual (ais) a (s) implicação (ções) dessas orientações na proposta pedagógica do Ensino Fundamental do estado de Roraima? Para compreender o objeto proposto nessa investigação, foi necessária a apropriação de elementos que possibilitaram desenvolver o entendimento de como se constituíram os documentos que norteiam o currículo da rede pública de Ensino do Estado de Roraima levando em conta o movimento histórico. É o que, no método, entende como concreto pensado. Identificar e analisar a função atribuída ao currículo da Rede pública do Ensino básico do Estado de Roraima, nos fez compreender que a função atribuída ao ensino expresso nos documentos oficiais é uma continuidade das reformas estabelecidas desde os anos 1990 e que na prática se contradiz ao abordar um modelo de educação que direciona o indivíduo ao ensino com base no senso comum, em que direciona a escola a educar para o mundo globalizado. Neste sentido, há uma negação da função própria da educação que é a transmissão e apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pelos próprios homens, construindo em seu lugar conhecimentos fragmentados, aligeirados, superficiais, mercantilizados, adequando a educação às necessidades do capital, expressas tanto nas políticas de emprego como nas políticas educacionais vigentes no cenário atual. Diante do exposto, em termos de fundamentos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos e de projeto de sociedade que vise a transformação social, não encontramos mudanças em tais documentos, mas sim uma relação entre a Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental, 2010, e o Documento Curricular de Roraima, 2018, que se caracterizam em continuidade de um acordo que se firma desde os anos de 1990 e se reedita até os dias atuais.

**Palavras-chave:** Currículo. Políticas Educacionais. Mundo globalizado. Transformação Social.

## ABSTRACT

BORGES, Luanda Letícia Campina. **International documents and their implications for the Roraima State Public Network curriculum.** 123 p. Dissertation (Master in Education), Universidade Estadual de Roraima in association with Instituto Federal de Educação de Roraima, Boa Vista, RR, 2019.

This paper is linked to the Education and Interculturality concentration area entitled International Documents and their Implications for the Curriculum of the Public Network of the State of Roraima: Reformulation or Continuity of the Agreements signed in the 1990s to the present day? It aimed to analyze the perspective of formation present in the official documents that guide Basic Education, from the 1990s. The methodology adopted for this study is based on historical and dialectical materialism, as a method of interpretation of reality whose logic of dialectic confronts and overcomes the shortcomings of a superficial look at the phenomenon, focusing on the search for answers to the following questions: under what historical circumstances and under which mediations were Brazilian educational policies managed in the context of the 1990s? How are the guidelines of international documents presented in national documents? What is the implication (s) of these orientations in the pedagogical proposal of Roraima Elementary School? To understand the object proposed in this investigation, it will be necessary to appropriate its elements that enable the development of an understanding of how the documents that guide the curriculum of the public school system of the State of Roraima were considered, taking into account the historical movement. This is what, in the method, understands as concrete thought. Identifying and analyzing the role assigned to the curriculum of the public school network in the state of Roraima, made us understand that the role assigned to teaching expressed in official documents is a continuity of the reforms established since the 1990s and that in practice contradicts itself by addressing a model of education that directs the individual to teaching based on common sense, which directs the school to educate for the globalized world. In this sense, there is a denial of the proper function of education, which is the transmission and appropriation of knowledge historically produced by men themselves, building in their place fragmented, lightened, superficial, commodified knowledge, adapting education to the needs of capital, expressed in both policies. employment as in current educational policies. Given the above, in terms of epistemological, philosophical, pedagogical and social project foundations aimed at social transformation, we found no changes in such documents, but rather a relationship between the State Public Network Proposal for Elementary Education, 2010 and the Roraima Curriculum Document, 2018, which is characterized as a continuation of an agreement that has been signed since the 1990s and is reedited to the present day.

**Keywords:** Curriculum. Educational policies. Globalized world. Social transformation.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Constituição Federal de 1988 (Redação original do Artigo 211, §1º, antes da EC nº14/96).....	66
QUADRO 2 – Constituição Federal de 1988.....	66
QUADRO 3 – Plano Decenal de Educação Para Todos (1993).....	67
QUADRO 4 – Plano Decenal de Educação Para Todos (1993).....	67
QUADRO 5 – Plano Decenal de Educação Para Todos (1993).....	67
QUADRO 6 – Constituição Federal de 1988.....	69
QUADRO 7 – Constituição Federal de 1988.....	72
QUADRO 8 – Mensagem (MSC) nº 701 (BRASIL, 2010b) .....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Correlação (1) entre o PCEBRR (2010) e o DCR (2018) .....	88
Tabela 2 – Correlação (2) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018) .....	89
Tabela 3 – Correlação (3) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018) .....	96
Tabela 4 – Correlação (4) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018) .....	100
Tabela 5 – Correlação (5) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018) .....	103
Tabela 6 – Correlação (6) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018) .....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACRE – Auditoria do Controle de Ensino  
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEE – Comunidade Económica Europeia  
CEE/RR – Conselho Estadual de Educação de Roraima  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CF – Constituição Federal  
CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONEDS – Congressos Nacionais de Educação  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEM – Democratas  
DESECO – Definição e seleção de competências  
EC – Emenda Constitucional  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT – Educação Para Todos  
EPU – Educação Primária Universal  
EUA – Estados Unidos da América  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública  
G-7 – Grupo dos sete  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino  
MEC – Ministério da Educação  
NPM – New Public Management  
NPR – National Performance Review  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OI – Organizações Internacionais  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
OM – Organizações Multilaterais  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONGs – Organizações Não-Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OPEP – Organização dos Países Produtores de Petróleo  
PCEFRR – Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental de Roraima  
PEC – Projeto de Emenda Constitucional  
PLEN – Plenário  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular  
PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro  
PSF – Partido Socialista Francês  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARESP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas  
SECD – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos  
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundários  
UE – União Europeia  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
WCEFA – World Conference on Education for All

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES À REFORMA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990 .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Neoliberalismo e seus desdobramentos na Política Internacional de Educação .....</b>	<b>21</b>
2.1.1 As reformulações educacionais provenientes da Conferência Mundial de Educação para Todos e a relação com a formação do consenso neoliberal para orientar os países da América Latina .....	31
<b>3 IMPLICAÇÕES DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Reformas Educacionais a partir dos anos de 1990 e sua relação com a Política Educacional da Teoria do Capital Humano à Teoria do Capital Intelectual .....</b>	<b>61</b>
3.1.1 Os documentos internacionais e a reprodução nos documentos curriculares nacionais .....	63
<b>3.2 Etapas de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....</b>	<b>77</b>
<b>4 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE RORAIMA .....</b>	<b>83</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como professora, sempre me inquietou a dificuldade dos alunos em compreender o sentido do conhecimento trabalhado nas disciplinas, bem como o ato de ensinar por parte do professor. Também o fato de o Projeto Político Pedagógico da escola, geralmente, consistir em um documento meramente figurativo. Tais inquietações levaram-me a propor projeto de pesquisa ao processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima, em associação com o Instituto Federal de Roraima, como uma possibilidade de buscar respostas.

Os estudos realizados nas disciplinas ofertadas, as discussões no Grupo de Estudos e de Pesquisas “Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica”, liderados pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bruna Ramos Marinho, suas orientações para o desenvolvimento deste estudo, no primeiro ano do curso, permitiram aproximar-me da problemática de estudo. Tal processo levou-me a compreender que as inquietações apresentadas no projeto de pesquisa poderiam estar relacionadas à prática do professor, que, por sua vez, relacionava-se com sua formação inicial e continuada.

A continuidade nas leituras, discussões e estudos possibilitaram uma aproximação ao objeto, surtindo a necessidade do estudo das políticas educacionais brasileiras, a partir dos anos de 1990.

Nesse sentido, busco responder ao seguinte problema de pesquisa: qual a perspectiva de formação defendida nos documentos oficiais que orientam a Educação Básica brasileira a partir dos anos de 1990? Este problema desdobrou-se nas seguintes questões problematizadoras: em que circunstâncias históricas e sob quais mediações foram gestadas as políticas educacionais brasileiras, no contexto dos anos de 1990? Como as orientações dos documentos internacionais se apresentam nos documentos nacionais? Qual (ais) a (s) implicação (ções) dessas orientações na proposta pedagógica do Ensino Fundamental do estado de Roraima?

Assim, defini o seguinte objetivo geral: analisar a perspectiva de formação presente nos documentos oficiais que orientam a Educação Básica, a partir dos anos de 1990. A partir dele, foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir as circunstâncias históricas e sob quais mediações foram gestadas as políticas educacionais brasileiras, no contexto dos anos de 1990; analisar as orientações dos documentos internacionais e como se apresentam nos documentos nacionais;

analisar as implicações dos documentos internacionais na proposta pedagógica do Ensino Fundamental do estado de Roraima.

Para atender aos objetivos propostos nesta investigação realizamos uma pesquisa teórica, em que discutimos o processo de Reformas Educacionais arroladas a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, com a finalidade de elevarmos a compreensão das bases em que foram desenvolvidos os documentos que norteiam o processo de ensino no estado de Roraima. Tomamos como fonte de dados, os documentos produzidos em nível internacional como: a Declaração Mundial de Educação para Todos; o Relatório Jacques Delors “Educação: um tesouro a descobrir”; o Relatório de Dakar, documento desenvolvido no Fórum Mundial sobre Educação em abril de 2000, na cidade de Dakar.

As discussões do Marco de Ação de Dakar estabelecem o compromisso assumido pelos países membros da Unesco, com a finalidade de repensar a política educacional com a obrigação dos governos em assegurar que os objetivos e metas de Educação Para Todos sejam alcançados e mantidos, além desses serem responsáveis de atingir de forma eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, a cooperação com agência e instituições regionais e internacionais.

Os documentos nacionais produzidos nesse contexto de reformas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996) e ao Conselho Nacional de Educação, ao Plano Nacional de Educação, ao Ensino fundamental e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, à Reforma do ensino Médio e técnico, e os documentos locais, sendo: a Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental do Estado de Roraima, a qual se apresenta como orientadora da ação pedagógica das unidades escolares e dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino. Também o Documento Curricular do Estado de Roraima, o qual foi elaborado a partir da assinatura do Termo de Adesão e Compromisso ao Currículo único e termo de Cooperação Técnica entre o Estado e 14 municípios de Roraima, assinado em maio de 2018, normatizando o regime de colaboração para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após o processo de planejamento das ações propostas teve a sua versão final tornada pública em novembro de 2018 o qual passará a vigorar a partir de 2020, após a formação, sobre seu conteúdo, aos professores efetivos da rede.

De acordo com Severino (2007), uma pesquisa que se fundamenta em documentos impressos, ou não, como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos

legais, na maioria dos casos ainda não receberam tratamento analítico. Por isso, o investigador desenvolve o seu trabalho no sentido da geração e análise de dados a partir dessas fontes. Marconi e Lakatos (2011) destacam que na pesquisa documental os documentos podem ser recolhidos no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois. Ressaltam a importância de o investigador delimitar bem os objetivos da sua pesquisa, para escolher quais os documentos necessários para atender as suas necessidades e não se perder em meio às produções sobre o objeto de estudo. O pesquisador deve conhecer os meios e técnicas para testar a fidedignidade e validade dos documentos, evitando a utilização de fontes duvidosas.

O método adotado para este estudo pauta-se no materialismo histórico e dialético, como método de interpretação da realidade cuja lógica da dialética confronta e supera as deficiências de um olhar superficial sobre o fenômeno. Lênin (apud KOPNIN, 1978), em suas formulações, expôs a essência da lógica dialética ao compreender um objeto, um fenômeno:

Para conhecer realmente o objeto, é preciso abrangê-lo, estudar todos os seus aspectos, todas as relações e 'mediações'. Nunca conseguiremos isto plenamente, mas a exigência de multilateralidade nos prevenirá contra erros e necrose. Isto, em primeiro lugar. Em segundo, a lógica dialética exige que se tome o objeto em seu desenvolvimento, 'automovimento' (como Hegel às vezes dizia), em mudança. Em terceiro lugar, toda a prática humana deve incorporar-se à plena definição do objeto quer como critério da verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo de que o homem necessita. Em quarto lugar, a lógica dialética ensina que não há verdade abstrata, que a verdade é sempre concreta [...]. (KOPNIN, 1978, p. 82).

Na dialética, a demonstração da verdade, bem como a sua descoberta, se realiza de acordo com as leis inerentes ao mundo objetivo. Para se chegar à veracidade de qualquer construção teórica é necessário percorrer o caminho inicial, sendo esse também o percurso do pensamento de análise do material, das leis e formas de sua elaboração e o método de construção.

Na visão marxista, de acordo com Gadotti (2006), o lógico (movimento do pensamento) é o reflexo do histórico (movimento dos fenômenos da realidade objetiva). Para representar a dialética objetiva de modo pleno e profundo, as formas de pensamento devem, por si mesmas, ser dialéticas, móveis e inter-relacionadas. Isso porque a dialética estuda a relação entre as formas de pensamento, a subordinação dessas no processo de movimento do conhecimento no sentido da verdade. Vale frisar que, no que diz respeito às formas de pensamento, há diferença entre a lógica dialética e a formal. Apesar de ambas atentarem para a relação

pensamento e linguagem, há divergência, sobretudo, na linguagem como meio de existência e funcionamento do conhecimento. A lógica dialética vai além da superfície do conhecimento do real, pois procura aprofundar no processo do conhecimento da realidade objetiva, buscando a unidade entre as ideias e a prática. A unidade entre a teoria e a prática é a base da metodologia filosófica de Marx, que constitui a tese que orienta o estudo do objeto e ao estabelecimento do real conhecimento adquirido na busca da transformação do conhecimento e da realidade histórica. Para tanto, Marx e Engels afirmam que:

[...] [é preciso] explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na 'autoconsciência' ou sua transformação em 'fantasma', 'espectro', 'visões' etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais de onde provêm essas enganações idealistas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Para compreender o objeto proposto nesta investigação, será necessária a apropriação de elementos que possibilitem desenvolver o entendimento de como se constituíram os documentos que norteiam o currículo da rede pública de Ensino do Estado de Roraima levando em conta o movimento histórico. É o que, no método, se entende como concreto pensado.

De maneira sintética, expressamos o percurso metodológico em direção ao concreto pensado:

- A) Reunir e organizar as fontes selecionadas;
- B) Definir os critérios para a seleção dos tópicos a serem analisados na Proposta da Rede Pública para o Ensino Fundamental do estado de Roraima;
- C) Levantar as categorias de análise;
- D) Analisar e levantar as unidades de análise para chegar ao concreto pensado.

A análise e discussão dos capítulos teóricos precedentes converge de modo a extrair, escolher e definir critérios de análise para o documento fonte, logo, diante dessa análise com a apropriação dos documentos fontes, definiram-se as categorias pautadas no materialismo histórico dialético de modo a contribuir metodologicamente com a evidência do problema de pesquisa, diante das quais a escolha tem por fim compreender que a seleção das respectivas categorias ocorre, visto a sua ligação mútua, pois não há de se falar nas contradições dos documentos que norteiam o

ensino brasileiro sem compreender em sua totalidade o movimento histórico em que se sustentou esses documentos e por quais atores foram desenvolvidos e sua finalidade.

Assim pautamos as nossas análises na categoria hegemonia, a qual apresenta-se na exposição de luta de classes, neste caso, a atual sociedade capitalista, que nos permite compreender a divisão social de classe em seu discurso pragmático de educação com foco no desenvolvimento econômico, baseada na ideia de aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo, muito bem apresentado como meritocracia. Nesse, opera um discurso universal e homogêneo, ao mesmo tempo que nega ao professor a formação, responsabilizando-o pelos resultados negativos da educação, ou seja, não levam em conta a desigualdade social existente no país.

Logo, essas são estratégias políticas para justificar a sociedade de classes, de modo aos dominantes permanecerem com discursos que reproduzem ideias e valores de acumulação, nesse âmbito é que se busca a superação das contradições, categoria própria existente do movimento do real, momento em que ocorre a consciência da contradição como princípio explicativo do concreto pensado, para possibilidade de interferência do real.

Em face da compreensão do movimento do real, ocorre uma teia de relações contraditórias, que deve ser expressa através das mediações. Diante da problemática apresentada, a categoria mediação apresentara-se como base para a relação entre a teoria e a prática. Essa relação dará fundamentos para elucidar a perspectiva de formação defendida nos documentos oficiais, que orientam a Educação brasileira a partir dos anos 1990, e assim entender como esse quadro histórico implica no currículo da Rede Pública do Estado de Roraima, no qual à frente de um caráter relacional com uma visão de racionalidade do real procura apresentar os fenômenos contrários, mas provisórios diante do movimento histórico superável, especialmente no caso da educação **na perspectiva de moldar a conjuntura social à lógica privatista e mercadológica.**

A partir da análise do real a categoria totalidade nos servirá de subsídios para compreender a estrutura organizacional que se pauta o ensino no seu conjunto totalizante ao compreendermos o fenômeno educativo no seu contexto em si e no todo, ou seja, a conexão que a educação tem com as relações de produção, relações sociais e relações político-ideológicas.

A pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo tratamos do processo de reestruturação produtiva do capital e suas implicações à reforma educacional brasileira a partir dos anos de 1990. No segundo capítulo voltamos nosso olhar às implicações do ideário neoliberal na Reforma do Estado Brasileiro e nas políticas educacionais, a partir da década de 1990. No terceiro capítulo analisamos os documentos: Proposta Curricular do Ensino Básico do Estado de Roraima e do Documento Curricular do Estado de Roraima, em que faremos análise nos seus fundamentos filosóficos, políticos e metodológicos de modo a compreender o que de fato leva o currículo a não priorizar uma formação para a emancipação humana, diante das contradições apresentadas nos documentos que fundamentam o Ensino Básico do Estado de Roraima.

Logo, o aprofundamento teórico dos documentos que norteiam a educação básica do estado de Roraima, terá a intenção de contribuir por meio de análise crítica sobre a relação deste documento com o momento histórico e as reformas propostas.

## 2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES À REFORMA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Este capítulo tem como objetivo, discutir as influências do neoliberalismo<sup>1</sup> sobre as políticas educacionais, articulando-as à reestruturação produtiva do capital e aos documentos produzidos pelos organismos multilaterais.

As Organizações Multilaterais (OM) como o Grupo dos sete/G-7<sup>2</sup>, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas/ONU, são representadas por governos e banqueiros de países capitalistas centrais, os quais veem a escola como reprodutora da ordem socioeconômica, cuja finalidade é preparar mão de obra e ajustar os indivíduos a um modelo de sociedade dirigida pelos dominantes.

Dentre essas OM, destaca-se a Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 24 de outubro de 1945, em substituição à Liga das Nações Unidas, estabelecida após o término da Segunda Guerra Mundial. Logo, tem como missão, modificar o homem e a política por meio da educação e da razão, prevê a criação de Comissões Nacionais nos Estados-Membros que visam a apoiar e a viabilizar seus objetivos nos países.

---

<sup>1</sup> Segundo Gentili (1996), as ideias neoliberais foram gestadas pelo economista e pensador liberal austríaco, do século XX, Friedrich A. Hayek (1899-1992), no início dos anos de 1940, constantes em sua obra *The Road to Serfdom* [O caminho da servidão], editada originalmente em 1944. Para atender às necessidades do capital, porém, e tentar resolver seus problemas estruturais à época, conforme já explicitado, são as ideias de Keynes que darão respostas para a crise econômica naquele momento histórico. Somente “[...] no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista [é] que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. Tal contexto oferecerá a oportunidade necessária para que se produza esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico [...] e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-Estar” (GENTILI, 1996, p. 14-15).

<sup>2</sup> G7 é um grupo que reúne a cúpula dos sete países mais ricos do mundo. É composto por Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido. Em 1997, a Rússia foi admitida, transformando o grupo no G8 e também foi incluída a União Europeia. Na atualidade denomina-se G20, criado formalmente em setembro de 1999. Na ocasião, os ministros de Economia dos países que integram o G7 (formado por Canadá, França, Alemanha, Itália, Japão, Reino Unido e Estados Unidos da América) reuniram-se em Washington para avaliar o impacto da crise econômica de 1997 e 1998. O G20 é formado por ministros de finanças e chefes dos bancos centrais de 19 nações: os que formam o G8 e ainda 11 emergentes. No G8 estão: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Reino Unido e Rússia. Os outros países membros do G20 são: Brasil, Argentina, México, China, Índia, Austrália, Indonésia, Arábia Saudita, África do Sul, Coreia do Sul e Turquia. A União Europeia, em bloco, é o membro de número 20, representado pelo Banco Central Europeu e pela presidência rotativa do Conselho Europeu. <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/g-20grupo-financeiro.htm>. 22.06.2019.

Assim, para dar conta do objetivo proposto, tratamos inicialmente do conceito de neoliberalismo e de seus desdobramentos na política internacional de educação com o intuito de compreender como se constrói seu discurso elaborado para o campo educacional. Na sequência, tratamos dos documentos orientadores para a América Latina, responsáveis pela reforma educacional, a partir da década de 1990, tomando como ponto de partida a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), elaborado para a Unesco e pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, presidida pelo economista francês Jacques Delors.

## **2.1 Neoliberalismo e seus desdobramentos na Política Internacional de Educação**

Neste tópico trataremos como se configura o discurso neoliberal no campo educacional, enfatizando a relevância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um sistema de concepção dominante. Para fundamentar a discussão, nos pautaremos nos autores Paulo Netto e Braz (2006), Gentili (1996), Moraes (2001) e Peternella (2016).

O modelo produtivo capitalista na sua trajetória de pouco mais de um século, passou pelo menos por três fases, de acordo com Paulo Netto e Braz (2006): a fase “clássica” que vai de 1890 a 1940, os chamados “anos dourados”, do fim da Segunda Guerra Mundial até a entrada dos anos setenta<sup>3</sup> e o capitalismo contemporâneo, de meados dos anos 70 até os dias atuais.

Diante desse processo histórico, as transformações ocorridas nos estágios do processo capitalista indicam que a sua vigência ainda no século XXI, apresenta as suas insistentes alternativas políticas e econômicas para se manter. Iremos nos deter

---

<sup>3</sup> O capitalismo posterior à Segunda Guerra Mundial é designado por alguns autores como capitalismo monopolista de Estado (BOCCARA, KOSLOV, 1977) e por outros, como capitalismo tardio (MANDEL, 1982). E essas designações diversas sinalizam diferentes interpretações.

na fase considerada “Anos Dourados<sup>4</sup>” para discutir as questões econômicas desse período e o seu modelo de Estado.

Neste período conhecido como “Anos Dourados”, o capitalismo monopolista viveu quase trinta anos de resultados em seu sistema nunca visto, sob a inspiração e ideias de Keynes<sup>5</sup> com taxas significativas de crescimento. Contudo o contraditório é que este crescimento alcançado ocorreu num período histórico em que o capitalismo e a ordem burguesa vinham em fase de críticas e questionamentos com bases reais e que se relacionavam. Conforme relata Netto e Braz (2006):

De uma parte, tendo sido força decisiva na vitória contra o fascismo, a União Soviética passou a desfrutar de grande prestígio e poder, agora não mais isolada, mas cercada por um conjunto de países que libertados da ocupação nazista, romperam com o capitalismo e se dispunham à experiência socialista. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 196).

Na Europa Nórdica e ocidental (exceto na Espanha e Portugal, devido às ditaduras fascistas se prolongarem até meados dos anos setenta), os movimentos operários e sindicais, além dos partidos ligados aos trabalhadores, obtiveram grandes conquistas e legitimidades, impondo limites e restrições efetivas ao monopólio. Nesse mesmo período, a mobilização anticolonialista ganhou dimensão mundial, que ao fim acabou por destruir impérios coloniais e, dentre outras conquistas, impulsionaram as lutas políticas e econômicas contra o sistema imperialista, que viu-se obrigado a propor mudanças urgentes no combate, principalmente, ao comunismo e a todas as suas ideias sociais.

Diante desse quadro, o sistema capitalista começou a desenvolver estratégias de forma a apresentar resultados econômicos com a reorganização do trabalho industrial, o crescimento do crédito ao consumidor além dos setores de serviços. Porém, os investimentos nas áreas socialmente úteis como educação e saúde não

---

<sup>4</sup> Os “Anos Dourados” vão de 1945 até os finais dos anos sessenta/início dos anos setenta, fase implementada pelas principais potências imperialistas, como forma de inovar-se teoricamente com o objetivo de regular os ciclos econômicos.

<sup>5</sup> Na década de 1930, Keynes (pronúncia: /'keɪnz/) iniciou uma revolução no pensamento econômico, opondo-se às ideias da economia neoclássica que defendiam que os mercados livres ofereceriam automaticamente empregos aos trabalhadores contanto que eles fossem flexíveis na sua procura salarial. Após a eclosão da Segunda Guerra Mundial, as ideias econômicas de Keynes foram adotadas pelas principais potências econômicas do Ocidente. Durante as décadas de 1950 e 1960, a popularidade das ideias keynesianas refletiu-se na influência de seus conceitos sobre as políticas de grande número de governos ocidentais. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/John\\_Maynard\\_Keynes](https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Maynard_Keynes). Acesso em: 10/04/2019.

foram priorizados, sendo essas inscritas em negócios de organizações parasitárias e ilícitas, os quais operavam como mecanismos usados nas campanhas de vendas, em que é central o papel da publicidade, e os fabulosos gastos com a administração civil, mais exatamente a burocracia estatal, como apresentam Baran e Sweezy (1974).

Assim, a refuncionalização do Estado, intervindo na economia, direcionada para assegurar os superlucros do monopólio, exigia um Estado que garantisse as condições externas da produção e acumulação do capital. Logo, seria preciso investir na constituição de um Estado que, a serviço dos monopólios, desenvolvesse mecanismos de coesão social e não simplesmente de coerção. Esta “renovação” do Estado, com a implantação do modelo de Bem-estar Social deu-se a partir da pressão dos trabalhadores, com a resistência das forças sindicais e as forças democráticas, fortalecidas por partidos comunistas e socialistas, o que forçou a burguesia a incorporar as demandas populares, levando o Estado a reconhecer os direitos sociais. Para Netto e Braz (2006),

[...] nestes modelos, a orientação macroeconômica de matriz keynesiana conjugada à organização da produção taylorista-fordista, alcançou o seu apogeu durante os ‘anos dourados’, o capitalismo monopolista vinculou o grande dinamismo econômico, mesmo que somente para os trabalhadores de alguns países imperialistas. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 206).

Após o período de acumulação oriundo da produção fordista e das políticas keynesianas entre as décadas de 1950 e 1960, o modo de produção passou a dar sintomas de um quadro crítico, observado pela tendência decrescente da taxa de lucro, o excesso de produção e o esgotamento do processo de produção taylorista/fordista. Além da desvalorização do dólar e, conseqüentemente, a falência de Bretton Woods<sup>6</sup> e a crise do Welfare State<sup>7</sup>, com a intensificação das lutas sociais

---

<sup>6</sup> “Os Acordos de Bretton Woods foram firmados na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944, em Bretton Woods (New Hampshire, EUA), com representantes de 44 países, para planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais prejudicadas pela Segunda Guerra Mundial. Os acordos assinados em Bretton Woods tiveram validade para o conjunto das nações capitalistas lideradas pelos Estados Unidos, resultando na criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento” (SANDRONI, 1999, p. 120).

<sup>7</sup> “Estado do Bem-Estar (Welfare State) é um sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar

e a crise do petróleo. Este quadro estrutural de crises nas décadas de 1980 e 1990 seguiram com modificações que influenciaram de forma negativa as estruturas sociais e a condição de vida da maioria da população mundial:

O desemprego em massa instalou-se de modo duradouro, a desigualdade da repartição das riquezas acentuou-se fortemente e os rendimentos das classes populares baixaram visivelmente. Seria preciso acrescentar os efeitos humanos do fechamento das fronteiras dos países mais industrializados aos fluxos migratórios, da degradação do meio ambiente (efeito estufa, poluição, desflorestamento maciço...) e da desregulamentação da produção alimentar. (TOUSSAINT, 2002, p. 41-42).

Assim, o desenvolvimento intitulado de capitalismo democrático foi um breve episódio na história do modo de produção capitalista. No século XX, mais precisamente na passagem dos anos sessenta para os anos setenta, o sistema econômico entra em crise. Os mecanismos de reestruturação foram implementados pela burguesia monopolista, que logo retrocedeu as conquistas sociais alcançadas no pós-guerra. Como já mencionado, o capitalismo se configura em fases e a sua terceira fase se apresenta no capitalismo contemporâneo, o qual iniciou nos anos setenta, do século XX, fase caracterizada por profunda crise. Esta pôs fim aos “anos dourados” e levou o capital monopolista a articular um conjunto de mudanças que transformou os sistemas econômicos, sociais, políticos e culturais com impactos sentidos principalmente na classe trabalhadora, através da enorme desigualdade social.

Para justificar a situação da crise, procurava-se apresentar os períodos posteriores como a derrota fascista, da reconstrução que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, com momento de novas linhas de convivência política e econômica de um mundo que surgia das ruínas e que se alicerçavam em novas instituições na política: a Organização das Nações Unidas (ONU); no plano econômico com os acordos de Bretton Woods, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Com

---

ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. Não se trata de uma economia estatizada; enquanto as empresas particulares ficam responsáveis pelo incremento e realização da produção, cabe ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal, de modo a possibilitar a execução de programas de moradia, saúde, educação, Previdência social, seguro-desemprego e, acima de tudo, garantir uma política de pleno emprego. O Estado do bem-estar corresponde fundamentalmente às diretrizes estatais aplicadas nos países desenvolvidos por governos social-democratas” (SANDRONI, 1999, p. 220).

o fim da expansão dos longos “anos dourados” a taxa de lucro começa a declinar. Conforme apresenta Paulo Netto e Braz (2006):

Entre 1968 e 1973, ela cai, na Alemanha Ocidental, de 16,3% para 14,2%, na Grã-Bretanha, de 11,9% para 11,2%, na Itália de 14,2% para 12,1%, nos Estados Unidos, de 18,2% para 17,1% e no Japão, de 26,2% para 20,3%. Também tivemos a redução do crescimento econômico, em que nenhum país capitalista central conseguiu manter as taxas do período anterior. (NETTO; BRAZ, 2006. p. 213).

Os autores apresentam também, dois detonadores que anunciaram a ilusão do “capitalismo democrático” o qual chegava ao fim com o colapso do ordenamento financeiro mundial: a decisão dos Estados Unidos em desvincular o dólar do ouro, rompendo então com o acordo de Bretton Woods<sup>8</sup> que após a Segunda Guerra Mundial adotaram o padrão ouro como base para o comércio internacional e a mudança do dólar em ouro, além do choque do petróleo com a alta dos preços definida pela Organização dos Países Produtores de Petróleo (OPEP).

Implícito a estes detonadores não se configurava apenas a redução do ritmo de crescimento e a queda nas taxas de lucros. Contava também com a forte pressão organizada dos trabalhadores como decisiva ao longo dos anos sessenta e na abertura dos anos setenta, do século XX, com o aumento dos movimentos sindicais em países centrais o que implicou além de melhorias salariais, devido às argumentações contrárias ao modelo de organização taylorista-fordista.

De fato, a ilusão dos “anos dourados” foi enterrada, segundo Paulo Netto e Braz (2006), entre 1974-1975 com a recessão generalizada a qual envolveu todas as grandes potências imperialistas, quando em 1980-1982 as taxas de lucro voltam a cair e o recuo do crescimento foi ainda mais nítido que em 1974-1975.

Nesse contexto, Husson (1999, p. ) ressalta que “a onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas.” Diante dessa

---

<sup>8</sup> “Os Acordos de Bretton Woods foram firmados na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944, em Bretton Woods (New Hampshire, EUA), com representantes de 44 países, para planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais prejudicadas pela Segunda Guerra Mundial. Os acordos assinados em Bretton Woods tiveram validade para o conjunto das nações capitalistas lideradas pelos Estados Unidos, resultando na criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento” (SANDRONI, 1999, p. 120).

afirmativa, trinta anos depois, na entrada do século XXI, as respostas para justificar tais crises se configuram como a restauração do capital. Conforme avalia Braga (1995), é possível sintetizar tais respostas como estratégias articuladas sobre um tripé: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal.

O plano político do capital monopolista concentra-se no domínio da economia e, para isso, tornou-se necessário desconstruir, através de estratégia política global, os movimentos sindicais, um dos suportes do sistema de regulação social, porém considerado pelo capital como incentivador das garantias sociais, o que oneraria os gastos públicos desencadeando a queda das taxas de lucro em virtude das demandas salariais. Portanto fez-se necessário restringir o poder da intervenção sindical.

Nos anos oitenta do século XX, as ações repressivas começam a ser introduzidas nos governos Margaret Thatcher, na Inglaterra; em 1980, Reagan, nos EUA; em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha. Nesse período, conforme Netto e Braz (2006), iniciam-se as alterações nos circuitos produtivos pautados no padrão que se consolidou nos chamados “anos dourados”, com a acumulação denominada rígida, própria do taylorismo-fordismo, ao se adotar uma nova modalidade de produção de acumulação flexível, o que vai caracterizar a terceira fase do estágio imperialista, como esclarece David Harvey (1993), teórico norte-americano que se dedicou a estudá-la:

A acumulação flexível [...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1993, p. 140).

A flexibilização compreendida neste modelo de sistema capitalista, legitima estratégias neoliberais com teses conservadoras, defendidas desde os anos de 1940 do século XX, pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992). A ideologia neoliberal, em sua concepção de homem, o apresenta como atomisticamente possessivo, competitivo e calculista, o qual compreende o sucesso como um investimento individual, em que vencem os melhores, nem que, para alcançar esse sucesso, o indivíduo tenha que encarar de forma natural o fracasso do outro. Nessa direção, a desigualdade social é encarada como natural e necessária para que todos convivam respeitando as diferenças, visto que o espaço no mercado não abarca a todos.

Dessa feita, as garantias de trabalho são reduzidas ou eliminadas. Os que conseguem se sustentar no mercado são explorados, pois as relações sociais de produção têm por fim travar ou restringir as potencialidades emancipatórias das forças produtivas (NETTO; BRAZ, 2006). Essa flexibilidade se apresenta como forma de reestruturação produtiva, a qual se destina a mercados específicos e busca atender a variabilidades culturais e regionais as quais voltam-se às peculiaridades de um conjunto específico de consumidores. De acordo com Netto e Braz (2006), o capital lança-se a um movimento de desconcentração industrial: promove a desterritorialização da produção, que acentua ainda mais o desenvolvimento desigual e combinado da dinâmica capitalista.

As implicações econômicas com a adoção deste novo modelo de reorganização produtiva resultaram na expansão das fronteiras do trabalhador coletivo com a criação de postos de trabalhos imateriais, ou seja, aqueles que demandam maior intelectualidade. Outra implicação foi a exigência de uma força de trabalho qualificada e polivalente com habilidades para controlar máquinas complexas, exigindo-lhe mais competências. Somente os que conseguiam qualificar-se se mantiveram com alguma segurança nos seus empregos.

Outro fator crucial estava relacionado à gestão desta força de trabalho, em que se estabeleciam discursos com apelos à participação e envolvimento dos trabalhadores, valorizando a comunicação, a redução da hierarquia e a utilização de equipes de trabalho, e o forte estímulo ao sindicalismo de empresa, características estas da produção organizada sob nova ótica, a do toyotismo<sup>9</sup>.

Para Netto e Braz (2006) o capital empenha-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores, com a utilização de um discurso que equipara a empresa à “casa” e que aqueles devem vincular o seu êxito pessoal ao da empresa. Não por acaso, os capitalistas ao se referirem a estes trabalhadores, os configuram não mais como operários e, mas sim, como “colaboradores”. O mercado de trabalho, passa a ser substantivamente alterado no capitalismo contemporâneo, com a reestruturação

---

<sup>9</sup> Toyotismo é um sistema de organização voltado para a produção de mercadorias. Criado no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, o sistema foi aplicado na fábrica da Toyota (origem do nome do sistema). O Toyotismo espalhou-se a partir da década de 1960 por várias regiões do mundo e até hoje é aplicado em muitas empresas. <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/toyotismo.htm>.

produtiva, o que implicou em condições renovadas para a exploração da força de trabalho com as mudanças implementadas. Tais mudanças recaem sobre o trabalhador, ao se diminuir muitos ramos produtivos, permitindo ao comando do capital sustentar a ideia do “fim do trabalho” e de não haver alternativa ao capitalismo, mas sim a necessidade de conviver com as estratégias estabelecidas para a manutenção do sistema.

Ao afirmar sua relevância para a sociedade, via ideologia neoliberal, o sistema capitalista passa a romper as barreiras sócio-políticas desregulamentando as atividades econômicas com o objetivo de combater qualquer trava. Os Estados nacionais sofrerão forte influência do ideário neoliberal, o qual compreende o homem inserido em uma sociedade com seus propósitos firmados na economia privada, fundada na ideia de necessária desigualdade entre os homens. Para Moraes (2001),

As ideias neoliberais acentuam duas grandes exigências gerais complementares: privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, ‘desregulamentar’, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. (MORAES, 2001, p. 18).

Essas desregulamentações têm por fim desenvolver estruturas para assegurar o grande capital, promovidas por uma burocracia internacional que se constitui como agências administrativas, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Elas têm a função de financiadoras dos programas necessários aos ajustes econômicos, por representarem a visão dominante e os interesses hegemônicos do grande capital. Atuam como formuladoras de diretrizes, principalmente, na regulação de agendas nos países de capital periférico, “[...] são apenas órgãos reguladores operando dentro de um sistema capitalista e respondendo a interesses econômicos e financeiros dominantes” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 12).

O Estado com tal mudança não será o interventor da economia, adquirindo papel de catalisador e incentivador das atividades econômicas subsidiando as empresas privadas e dos indivíduos empreendedores. Disso se depreende que “[...] o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 227).

Em documento produzido e difundido pelo Banco Mundial (BM), intitulado “O Estado num mundo em transformação – Relatório sobre o desenvolvimento mundial”

(BANCO MUNDIAL, 1997), seus organizadores empenharam-se em traçar indicações a serem seguidas pelos países em desenvolvimento para a reforma do aparelho do Estado, ao alegarem que as transformações ocorridas rapidamente no mundo deveriam ser direcionadas com o intuito de investir no desenvolvimento econômico destes países. No “Prefácio” desse documento, redigido pelo então presidente, James D. Wolfensohn, o vigésimo de uma série anual, observa-se, os argumentos utilizados para sustentar a ideia da necessidade de se reformar o Estado.

Não há dúvida de que o desenvolvimento dominado pelo Estado fracassou. Mas também fracassou o desenvolvimento sem Estado [...]. A história tem mostrado repetidamente que um bom governo não é um luxo, mas uma necessidade vital. Sem um Estado efetivo, é impossível o desenvolvimento sustentável, tanto econômico quanto social. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. III).

Nos argumentos apresentados, parece estar implícito tanto o ataque ao Estado de Bem-Estar Social, às economias planejadas, nas quais se instalou o “socialismo”, como experiências que não deram certo, mas, também, indica a necessidade do modelo de Estado, adequado ao livre mercado, naqueles países que não se organizam politicamente sob a democracia liberal, como a Libéria e a Somália, citados como exemplos de fracasso no referido documento. Dessa forma, o Estado efetivo, nos termos do Relatório, se classifica como o que tem a capacidade de aplicar a lei para apoiar as transações do livre mercado, o que é essencial para levá-lo a contribuir de maneira eficaz com o desenvolvimento econômico de seu país (PETERNELLA, 2016).

Como se trata de um documento “orientador” da reforma, a linguagem utilizada não é impositiva, como se verifica na sequência abaixo:

Os caminhos que levam a um Estado efetivo são múltiplos e variados. Este Relatório não procura oferecer uma receita única para a reforma do Estado de todos os países. Oferece, contudo, uma estrutura para guiar esses esforços, na forma de uma dupla estratégia: Primeiro, focalizar as atividades do Estado para ajustá-las à sua capacidade. Muitos Estados procuram fazer demais com poucos recursos e reduzida capacidade. Levar os governos a se concentrarem mais nas atividades públicas que são cruciais para o desenvolvimento aumentará a sua eficiência. Segundo, buscar meios de melhorar a capacidade do Estado mediante o revigoramento das instituições públicas. O Relatório dá especial ênfase aos mecanismos capazes de incentivar os servidores públicos a melhorar o seu desempenho e a agir com mais flexibilidade, mas que também incluam controles para coibir os comportamentos arbitrários e corruptos. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. III).

Em análise deste documento, Peternella (2016) destaca o uso das expressões “não procura oferecer uma receita única”; “Oferece, contudo, uma estrutura para guiar”, as quais corroboram com a ideia de que o Banco Mundial, não se apresenta como impositor da Reforma dos Estados Nacionais sob a égide neoliberal, mas sim apenas a sugere, caso tais nações desejem competir no mercado internacional e obter sucesso. Ou seja, a não aplicação de suas orientações, pode acarretar na ineficiência e fracasso no desenvolvimento econômico do país em uma economia globalizada, além da própria realidade determinar a sua incorporação no sistema, não sendo necessário no texto explicitar a coação.

No documento as indicações encaminham para a superação dos problemas de ordem política e econômica para um Estado efetivo com orientações, inclusive de como os governos devem lidar com a resistência para a mudança:

Não será fácil criar um Estado mais efetivo para apoiar o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. Em qualquer situação muitas pessoas terão interesse em manter o Estado tal como é, mesmo que isso traga maus resultados para o bem-estar de todo o país. Para superar essa oposição, será preciso tempo e esforço político. O relatório, porém, mostra que é possível abrir oportunidades para a reforma, com a ajuda de uma sequência cuidadosamente ordenada de reformas e mecanismos para compensar aqueles que saem perdendo. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 48).

As considerações apresentadas pelo documento busca orientar os Estados, para que estes obtenham maiores possibilidades de êxito, contudo estes devem tomar a si três situações: o desenho e o sequenciamento tático da reforma, a recompensa dos prejudicados e a construção de um consenso em volta de um programa econômico (BANCO MUNDIAL, 1997). Para diminuir as críticas ao modelo desenhado em torno das três situações expostas, as reformas são principalmente construídas pelo Banco Mundial, na priorização de serviços sociais básicos, como a saúde primária, o planejamento familiar, a nutrição e a educação primária, com o direcionamento dos gastos públicos a programas voltados ao atendimento dos setores mais pobres da população, como estratégias para reduzir os índices mais gritantes de desigualdade. Porém, de acordo com Cardozo (2006), estas reformas não passam de precauções às investidas de situações politicamente críticas que possam desestabilizar os ajustes econômicos.

Para Peternella (2016) essas estratégias realizadas pelas Organizações Internacionais (OI), às quais atuam como agências reguladoras da economia

capitalista, se concretizam por meios diversos, em busca do consenso entre a população em geral de que o Estado é incapaz e ineficiente na execução dos serviços sociais. Desse modo naturaliza, através da ideologia burguesa neoliberal, as alterações na vida cotidiana, que se apresentam tão intensas nos últimos vinte anos, vivenciadas diariamente, seja no pagamento de planos de saúde, mensalidades em escolas particulares, ações voluntárias nas comunidades ou na escola pública, o pagamento de pedágios em vias estaduais ou federais, a necessidade em aderir a planos de telefonia ofertados por empresas privadas, o pagamento de previdências privadas, etc. e além de tudo isso, conviver com excessivos impostos.

À construção do consenso é importante que se crie uma visão de senso comum na sociedade, e as receitas do BM possam ser aceitas pela população, a fim de não colocar em risco tais reformas.

Para apresentar as estratégias lançadas na direção de um consenso na sociedade, foram desenvolvidos documentos que enfatizam metas e diretrizes que viabilizem o modelo de sociedade flexível. O carro chefe desse processo serão as “Declarações Mundiais de Educação para Todos”, que norteiam e definem as diretrizes das políticas educacionais nos países periféricos, Jomtien (1990), Conferência de Nova Delhi (1993) e Fórum Mundial de Dakar (2000), todos elaborados e patrocinados por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Mas exploraremos no próximo tópico a primeira e a última declaração no intuito de explicitar as suas concepções e princípios para nos dar fundamentos para análise dos documentos que norteiam o sistema de ensino no estado de Roraima.

### 2.1.1 As reformulações educacionais provenientes da Conferência Mundial de Educação para Todos e a relação com a formação do consenso neoliberal para orientar os países da América Latina

As reformas educacionais, na década de 1990, foram estabelecidas por meio de estratégias que constituíram a formação do consenso neoliberal. A “Declaração Mundial de Educação para Todos” mobilizou-se com a finalidade de difundir novos recursos e novos atores na incumbência de reformular o ideário pedagógico dos

sistemas públicos de ensino. Este documento proveniente da Conferência Mundial de Educação para Todos, apresentou a educação com uma perspectiva ampla através da referida universalização do acesso e equidade social. A primeira Conferência, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações não Governamentais (ONGs) que, na época, comprometeram-se a aumentar a oferta da educação básica para a população mundial num prazo de 10 anos (2000), fundamentados na ideia de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. A própria promoção dessa Conferência representa um marco estratégico do anunciado no novo papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, evento estratégico em que a educação ganha um importante destaque, que teve como fruto a Declaração Mundial de Educação Para Todos, momento este ímpar em que o Banco Mundial passa, decisivamente, a determinar os ditames educacionais que orientam a educação dos países pobres. Mesmo que o documento da “Conferência Mundial de Educação Para Todos” não apresente o termo gestão e nem financiamento, ele sinalizou os pilares para a mudança nessa área, por parte do Estado, ao propor que a comunidade se desenvolva pessoal e financeiramente na concretização dos ideais de universalização da educação básica, ou seja, que possa “colaborar” com a manutenção das atividades a serem realizadas pelas escolas. O envolvimento dos novos atores é tratado como as “novas alianças” a serem fortalecidas, pois:

[...] Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a ‘um enfoque abrangente e a um compromisso renovado’, incluímos as alianças como parte fundamental. (UNESCO, 1990, p. 4).

As orientações apresentadas na Declaração demonstram as diretrizes políticas voltadas à busca de recursos provenientes de todos os órgãos governamentais e o conceito de que o desenvolvimento humano é de responsabilidade de todos, incluindo famílias e comunidade em geral como provedores da educação.

No que tange ao conhecimento a ser ensinado na escola pública, o documento refere-se àquele que atenda as necessidades básicas, o mínimo para o desenvolvimento de habilidades básicas para que não haja “[...] interferência na cultura de cada povo, os quais devem ser responsáveis por questões sociais que daqueles nasçam, procedendo de forma tolerante e pacífica” (WCEFA, 1990, p.3). O documento postulou aos países o que segue:

A satisfação dessas necessidades [básicas] confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (WCEFA, 1990, Art. 1, p.3).

Pode-se observar no documento que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem não se limita ao desenvolvimento das habilidades básicas, como ler, escrever, expressar-se, contar e solucionar problemas, mas, também, à formação de valores e de atitudes, como: ser tolerante e compreender as condições de vida na sociedade globalizada como circunstâncias necessárias e naturais. Logo, o indivíduo deve dedicar-se a uma cultura de paz, respeitando a herança cultural, linguística e espiritual dos povos, como acima referenciado pelo documento.

Entendemos que este documento, o qual demarca o movimento de reformas educacionais que serão empreendidas nos países que lhe foram signatários, a partir da década de 1990, corrobora para a formação do consenso sobre a necessidade delas conjugadas à Reforma do Estado, a serviço das demandas da reestruturação produtiva, uma vez que, ao necessitar se expandir para acumular capital gera-se problemas sociais mas, contraditoriamente, difunde-se a necessidade de se formar valores e atitudes para a coesão social, pautando-se no relativismo cultural.

Os pressupostos pedagógicos que respaldam as orientações da Declaração (UNESCO, 1990) não estão explicitamente citados, porém os termos utilizados no documento indicam o fundamento escolanovista reeditado, ou conforme Saviani (2008), neoescolanovismo. Tal método é coerente com o processo de globalização<sup>10</sup> da economia, em que as populações que são inseridas nas relações sociais de produção capitalista, para a extração de mais-valia como condição do processo produtivo, são convencidas de que precisam atualizar-se constantemente para nele serem inseridas, ou seja, “aprender a aprender”, porém devem ter suas culturas e saberes respeitados.

Também destacamos que em tal projeto formativo, para o consenso social, nos documentos há a defesa de que aquela aconteça em um ambiente voltado ao espaço para debate, para a participação, a partir dos interesses dos alunos, sendo mais importante que a transmissão de conhecimentos sistematizados, uma vez que nem todos os postos de trabalhos exigem qualificação e desenvolvimento intelectual mais apurado. Logo, o documento apresenta como a educação pode contribuir com esse processo:

**Entendendo que** a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, **mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo**, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, p. 1, grifo nosso). Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social. Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento. Reconhecendo que a educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo [...]. (UNESCO, 1990, p. 2).

A partir dessas orientações é que as finalidades educacionais demonstram ser estabelecidas, tanto é que a configuração das etapas da educação básica, as quais englobam a educação infantil e a de jovens e adultos, centram-se na adaptação de todos os povos do mundo às necessidades da economia globalizada, como se verifica

---

<sup>10</sup> Globalização é o processo de aproximação entre as diversas sociedades e nações existentes por todo o mundo, seja no âmbito econômico, social, cultural ou político. Porém, o principal destaque dado pela globalização está na **integração de mercado existente entre os países**. <https://www.significados.com.br/globalizacao/>, Acesso em 22.06.2019..

no Artigo 5 da “Declaração” (UNESCO, 1990): à educação infantil destinam-se os cuidados básicos, principalmente, pela família; à educação fundamental, restringe-se satisfazer “as necessidades básicas da aprendizagem”, como ler, escrever, contar, expressar-se, ser tolerante e solidário; à educação de jovens e adultos: a alfabetização e a capacitação técnica (a aprendizagem de ofícios e programas na área formal e não formal em matérias de saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, planejamento familiar e outros problemas sociais). Como indicado no próprio documento, “Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo” (UNESCO, 1990, p. 5).

No documento é explicitado que compete à responsabilidade pública em oferecer os serviços, porém é enfático na afirmação de que: “As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacionais, estaduais e municipais têm obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos”, isso não significa de forma alguma que se deve “[...] esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis” (UNESCO, 1990, p. 4).

Assim é apresentado qual será o papel do Estado, como mínimo para o social e máximo para o capital. Além disso, o documento orienta que as oportunidades de aprendizagem não são de responsabilidade exclusiva da escola e nem do governo, mas “[...] entre as organizações não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1990, p. 4).

Sob tais orientações, a escola pública, que atende prioritariamente a classe trabalhadora, incorre no esvaziamento de sua função social, de transmissora de conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade e condição para a humanização, sobrevém a sua desvalorização, já que não cabe mais a ela ensinar, mas a toda sociedade e demais instituições sociais as quais devem assumir o papel de preparar os indivíduos a desenvolver seus interesses e serem flexíveis para a adaptação às flutuações da economia.

Isso nos leva a acrescentar que o enfoque dado ao longo do texto da “Declaração”, é em relação à “educação” e não ao “ensino” ou à escola, o que leva à suposição de que essa instituição, na conjuntura atual, é definitivamente esvaziada do seu papel social de transmitir conhecimentos. Por conseguinte, o processo

educacional deve relacionar-se a uma sociedade em que a globalização se configura na expansão do capital para sua valorização e acumulação, através da exploração da força de trabalho de forma instável, que propicie a extração da mais-valia absoluta e a saída de capital para os países de capitalismo central, em que, para isso, há o máximo de desenvolvimento das forças produtivas, principalmente, de máquinas e de mecanismos com sofisticação tecnológica, como a robótica, a telemática e a cibernética etc. Percebe-se que os fins da educação básica, estabelecidos na Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), dizem respeito à adaptação plena às novas condições de exploração e possibilidades de consumo. Contudo, o necessário para o desenvolvimento de habilidades básicas é o conhecimento mínimo, sem exceder a cultura de cada povo, em que estes devem ser responsáveis pelos problemas sociais que provêm. Nesse contexto, as ações devem ter por base a tolerância e a pacificidade.

Documentos estes, elaborados com a finalidade de formação do consenso e de imposição dos trabalhadores em nível mundial, através da educação, a qual é moldada para atender a uma organização política que evidencia o imprescindível papel da globalização. Logo, a reconfiguração do papel do Estado no processo econômico fundamenta-se no neoliberalismo, como base estratégica para a efetivação das demandas do capital (GENTILI, 1996).

As trajetórias e as determinações das Conferências anteriores, seguem com o Fórum de Dakar, ocorrido em 2000, que contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que reiteraram o papel da educação como um direito humano fundamental e o designaram como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido. Considerando a educação o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (UNESCO, 2000, p. 6).

Nesse cenário, o documento apresenta que todos os países devem empenhar-se para atingir as metas de Educação Primária Universal (EPU), afirmando que as necessidades básicas da aprendizagem devem ser alcançadas com urgência até o segundo semestre de 2015. Logo, o Marco de Ação de Dakar, tem como destaque que “nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade” (UNESCO, 2000, p. 1). Logo, para atingir as metas e objetivos, foram estabelecidas as seis metas da Educação para Todos: 1) acesso universal à

educação primária; 2) redução da taxa de analfabetismo adulto à metade da taxa vigente em 1990; 3) expansão dos programas de desenvolvimento infantil; 4) melhoria dos resultados de aprendizagem e assegurando pelo menos 80% de aprendizagem essenciais; 5) ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação para jovens e adultos; 6) disseminação de informação relevante entre a população através de diversos meios a fim de contribuir para melhorar a qualidade de sua vida. As estratégias e ações para a consecução dessas metas são hoje acompanhadas pelos organismos internacionais UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A avaliação de fim de década no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar (2000), no qual se decidiu estender até 2015 o prazo para cumprir as metas, encarregou a UNESCO de coordenar esta segunda etapa de EPT.

Ressaltamos ainda que a declaração de Dakar foi elaborada não apenas para avaliar a década de 1990-2000, mas para ampliar as metas e reforçar a necessidade de que “a educação primária deve ser gratuita, obrigatória e de boa qualidade assumida pelo Estado” (UNESCO, 2000, p. 3). Entretanto, enfatiza que “o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade” (UNESCO, 2000, p. 3). Além de estipular várias normas a serem seguidas pelos países-membros, dentre elas, destacam-se: assegurar fluxo do auxílio externo (gestão/avaliação); facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores; realizar monitoramento através de avaliações periódicas (UNESCO, 2000, p. 3). Normas essas com a intenção de atender às necessidades básicas de educação. Assim fica explícito que as declarações definem como conteúdos, no campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais, os saberes atitudinais. Nesse quadro, os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, de acordo com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo.

Diante do exposto podemos considerar que, os Documentos que se intitulam em princípios que se fundamentam na Educação para Todos, exprimem através de uma falaciosa tese de que os países pobres, para se inserirem no mundo globalizado e competitivo, para garantir a equidade e a pretensa sustentabilidade social e econômica, necessitam modelar e administrar este processo de mudança através da educação, conclamada a desempenhar um papel importante na prevenção dos conflitos num futuro abstrato e na construção da paz e da estabilidade. Diante da

compreensão desse movimento de EPT e dos seus interlocutores (Banco Mundial, ONU e Unesco) sobre a problemática da sociedade atual, ou seja, o exame sobre a globalização, é acompanhado do anúncio das distorções, desigualdades e disparidades sociais com o objetivo de justificar o importante papel da educação no processo de democratização do conhecimento e, conseqüentemente, da sociedade. A escola, nesses termos, é compreendida como agência responsável pela formação do cidadão, apto a adequar-se ao mundo globalizado, com o papel de fortalecer as estratégias do Banco Mundial, articulador maior da agenda do capital, que delega para a sociedade a função de gerir as políticas públicas da educação, retirando o provimento dos recursos por parte do Estado.

Em contrapartida, apresenta um projeto de sociedade solidária, de possíveis realizações nos países periféricos, bastando, para tanto, efetuar as reformas institucionais e atender às necessidades básicas educacionais. Com o discurso centrado na solidariedade e cooperação internacional, de modo a ocultar as verdadeiras determinações do processo de acumulação global capitalista, cuja reprodução exige, no limite, a mais acirrada competitividade.

Portanto a Declaração Mundial de Educação para Todos foi um documento elaborado em evento que demarcou o início do período de reformas neoliberais, para a formação de um consenso e o Relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, dirigida pelo economista francês Jaques Delors<sup>11</sup>, sob orientações da UNESCO. Nele se estabelece as diretrizes para a continuidade das reformas no século XXI, entre os anos de 1993 e 1996, e publicado no Brasil em 1998<sup>12</sup>. Com a

---

<sup>11</sup> Jacques Delors (1925-), “[...] dedicado à economia e às finanças, entrou em 1974 para o Partido Socialista Francês (PS), consolidando o perfil de porta-voz para as questões econômicas de François Mitterrand. Posteriormente, iniciou-se como “superministro” da Economia e Finanças, no governo de Pierre Mauroy (1981-1984), e procedeu ao saneamento da economia francesa, submersa em uma crise profunda. Como presidente da Comissão da CE em Bruxelas, desde 1985 (foi reeleito em diversas ocasiões), preparou o Tratado de Maastricht para a união política da Europa (1992), reformando, conseqüentemente, a política agrícola e a estrutura financeira da Comunidade com o objetivo da consecução da união monetária, prevista para 1999. Apoiado por Mitterrand e pelo Chanceler alemão Helmut Kohl, geriu a construção do mercado livre interno (1992-1993) e a transformação da CEE [Comunidade Econômica Europeia] em União Europeia (UE)”. Disponível em: <[http://www.netsaber.com.br/biografias/ver\\_biografia\\_c\\_286.html](http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografia_c_286.html)>. Acesso em: 23 nov. 2010.

<sup>12</sup> Destaca-se que a edição brasileira traz uma nota introdutória de Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação e, além da Unesco, conta com a participação do Ministério da Educação e da Editora Cortez. Este material foi amplamente divulgado em todo o país, distribuído gratuitamente nas escolas, comercializado nas livrarias e disponibilizado em versão on-line, o qual fundamentou a elaboração das políticas e de pesquisas educacionais produzidas no Brasil, desde a sua publicação.

continuidade das reformas educacionais para o ano 2000, em documento da UNESCO se destaca a distinção entre eles e que existem diferenças na classificação dos documentos das agências das Nações Unidas. Logo, conceitua e destaca:

**Documentos gerais e tratados multilaterais**, depositados junto ao Secretário-geral da ONU, assinados e ratificados por países membros. Ao longo do tempo, se vê que começam com maior amplitude, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e, depois, vão abordando problemas emergentes e específicos do nosso mundo, como os direitos econômicos, sociais e culturais e a diversidade biológica. Trata-se aqui dos grandes pilares sobre os quais estão assentados outros valores, princípios, orientações e normas;

**Declarações de conferências**, patrocinadas ou co-patrocinadas pela UNESCO e/ou aprovadas pela sua Conferência Geral. Elas estão baseadas nos pilares acima e se situam como os ramos de uma árvore, que se abrem a partir de um tronco sólido. Como o tronco é geral e os ramos são específicos, estes últimos desenvolvem e aplicam à educação aqueles valores, princípios, orientações e normas antes mencionados;

**Outros documentos**, incluindo recomendações, notas de orientação, relatórios de comissões, declarações de cúpula e até declaração de uma organização não governamental não integrada diretamente ao Sistema das Nações Unidas, que também são ramos estabelecidos a partir do tronco e coerentes com ele. (UNESCO, 2001, p. 15, grifo nosso).

O documento dirigido pelo francês “economista” Jacques Delors tem por finalidade traçar metas com diretrizes para comandar o que caberia à educação na formação de uma sociedade apoiada no modelo flexível, diante da orientação central de uma educação ao longo da vida. É um documento abrangente, planejado e articulado para garantir que as diferentes nações executem os compromissos firmados no início da década de 1990, como o “desenvolvimento sustentável”, “o progresso econômico”, a “cooperação internacional” etc., conforme apresentado no Prefácio elaborado por Jacques Delors:

Será que já extraímos todas as conseqüências destes fatos, tanto no que diz respeito a finalidades, vias e meios de desenvolvimento sustentável, como em relação a novas formas de cooperação internacional? Com certeza que não! Será este, pois, um dos grandes desafios intelectuais e políticos do próximo século? (DELORS, 1998, p. 11).

De acordo com Peternella (2016), a Comissão que elaborou o Relatório, dirigida por Delors, compreende a realidade e a representa de forma superficial, mesmo que não negue os seus problemas e, diante dessa prática, permite traçar “horizontes”, “princípios” e “orientações”, como possibilidades de uma sociedade que supere os problemas sociais através de uma educação em que os indivíduos serão responsáveis

por transformá-la. Para essa transformação, Delors (2010) apresenta uma receita dividida em três momentos, em que cada um se subdivide em capítulos e seções. A primeira parte intitula-se “Horizontes”, a segunda parte “Princípios” e a terceira parte “Orientações”. As passagens do Relatório apresentam os propósitos da educação para o século XXI, porém de forma ideológica. Peternella (2016) apresenta algumas passagens do documento para ilustrar as análises. “[...] fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como da sociedade”, não como um remédio milagroso, mas conduzindo “[...] um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (DELORS, 1998, p. 11 apud PETERNELLA, 2016, p. 156).

As formas ideológicas se revelam não porque os intérpretes do Relatório as neguem, mas sim devido às análises infundadas e as propostas de uma transformação da realidade através do modo de pensar sobre ela e não a realidade em si, pois quando se propõe a mudança da realidade, requer dos indivíduos apropriação sobre o concreto, em que a compreensão da totalidade pelos indivíduos os fará agir sobre sua superficialidade, conforme é apresentado em documentos das reformas educacionais, principalmente em países considerados em desenvolvimento.

De fato, o entendimento sobre o que os homens pensam e a sua concepção de mundo, precisam ser requeridas na forma como produzem a vida e nas atividades que realizam, pois não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência e a verdadeira solução prática para qualquer fraseologia é “[...] a eliminação dessas representações na consciência dos homens, só será realizada, repetamos, por meio de uma transformação das circunstâncias existentes, e não por deduções teóricas” (MARX; ENGELS, 2007b, p. 39-40).

Ao contrário do que pensa a Comissão que elaborou o Relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional, essa apresenta a solução dos problemas, com os quais se encontram as pessoas e as nações, na educação, como evidenciado no documento:

[...] todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. (DELORS, 1998, p. 12).

Assim, é através do conjunto de princípios e concepções expostos que a política educacional demarca as possibilidades para projetar uma reforma educacional, com base na crise que é apresentada como um atraso diante das exigências do sistema produtivo. Nessa linha podemos concluir que a receita definida pelo capital em crise para a educação dos países pobres é o conformismo da escola, da ciência e da técnica à lógica do mercado, através da condição de alienação do trabalhador.

Este mesmo relatório nas palavras do seu criador preconiza que à educação caberia “[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 16).

Verifica-se, diante do exposto que o objetivo da educação do século XXI é o de contribuir para a formação de um indivíduo que se responsabilize por definir e conquistar seus projetos sociais. Desse modo deve, de maneira flexível, atender às necessidades impostas pelo mundo global, conforme solicita a economia de mercado, como possibilidade para tornar-se empregável, como Delors (1998) define no Relatório.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, de diversidade e de acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS, 1998, p. 18).

Para cumprir com a função do conceito “educação ao longo da vida”, como uma das chaves de acesso ao século XXI, essa concepção se sustenta nos seguintes pilares: “aprender a conhecer”, o qual se refere à aquisição de uma educação com instrumentos da compreensão [...]; “aprender a fazer”, de modo a adquirir competências para agir sobre o meio envolvente [...]; “aprender a viver juntos”, a fim de participar e de cooperar com os outros em todas as atividades humanas [...]; e “aprender a ser”, o qual se constitui no reforço da responsabilidade pessoal [...] (DELORS, 1998).

Diante dos pilares apresentados como concepção a qual sustentará o processo de ensino, a prioridade não será os conhecimentos clássicos e historicamente sistematizados, já que a aprendizagem proposta se mostra como saberes utilitários, conforme apresentado no documento: “[...] às alegrias do conhecimento e da pesquisa individual”, vistas como um meio para que o indivíduo aprenda a “[...] compreender o mundo que o rodeia, [...] para desenvolver suas capacidades profissionais”, sendo seu fundamento “[...] o prazer de compreender, conhecer, descobrir” (DELORS, 1998, p. 91). Assim, o conhecimento considerado no Relatório demonstra que é desnecessária a apropriação de tudo, principalmente depois do ensino básico, sendo um engodo a omnidisciplinaridade (DELORS, 1998).

Contudo é presente no relatório que a concepção de conhecimento que se sustenta, demonstra desconsiderar o conhecimento científico como forma de superar os problemas sociais, por incorporar e priorizar o conhecimento cotidiano com base na formação de um trabalhador preparado para adaptar-se às circunstâncias do mundo do trabalho e não à sua compreensão e transformação.

Paralelamente à desqualificação dos conhecimentos científicos, ocorre a desvalorização da escola e do professor, e contrapelo à valorização de outros espaços formativos para além da escola, como a família, o clube, a comunidade, as associações, as ONGS, a igreja etc., ou seja, espaços não formais e não escolares, como é enfatizado no texto da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Na análise de Peternella (2016), o Relatório (DELORS, 1998), compreende a escola como instituição formativa, nas condições colocadas no documento, demonstra ter sentido somente para adaptação às novas condições da economia global, pois, segundo o Relatório (DELORS, 1998), o fato de a escola não se concentrar em disponibilizar conhecimentos úteis e um currículo flexível, faz com que seja responsabilizada, em parte, pelo desemprego. Então se é desejo da escola formar sujeitos que atendam às exigências do mercado de trabalho, é vantajoso pensar em um sistema flexível, com diversidade de cursos e maiores possibilidades de formação em curto prazo.

Há que recordar, também, que a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social. Muitas vezes, atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em parte, e, sobretudo, não deve servir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais a satisfazer, se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias

subdesenvolvidas. Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, à redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos. (DELORS, 1998, p. 17).

A pedagogia que se manifesta no Relatório, expressa a finalidade de alcançar a qualificação profissional, por meio de sistemas de ensino flexíveis, atrelados à preparação de mão de obra ajustada às necessidades de um mercado e de um processo produtivo também flexível, o que contribuiria, principalmente, para a redução de custos e o aumento dos lucros, posterior ao desperdício dos recursos humanos. As semelhanças deste documento com o modelo taylorista/fordista, no período de produção rígida, e o Estado de Bem-Estar Social, são bem marcantes, pois nesse período a escola e a educação tinham o papel de instruir os cidadãos, tendo em vista a cobrança dos organismos internacionais em adequar a escola ao mundo produtivo, mediante uma pedagogia tecnicista, tornando o sistema educacional um instrumento de desenvolvimento econômico, ao buscar adequar os alunos ao mundo produtivo, fornecendo uma gama variada de processos formativos.

Os fundamentos pedagógicos na “nova” organização do processo educativo, será, portanto, denominado por Saviani (2008) de neotecnicismo, uma vez que, também, busca reduzir os custos com a educação, porém agora, não mais qualificando a mão de obra para uma produção rígida, mas sim, flexível, ao garantir para ao trabalhador postos de trabalho temporário, precário, subcontrato, terceirizado, e não mais ao pleno emprego. Tal formação deve estar associada às empresas, Organizações não Governamentais (ONG), sindicatos, associações, ou seja, instituições públicas e privadas. Logo, a classe operária industrial tradicional é substituída por máquinas automatizadas, o que é muito comum hoje, no mundo do trabalho, no capitalismo contemporâneo.

Diante das alterações no mundo do trabalho, o estatuto de qualificação passa a ser denominado como conceito de competência, unido à concepção de

empregabilidade<sup>13</sup>, em que o indivíduo tem como principal instrumento, a sua capacitação (MOURÃO, 2006). Como discurso em um mercado estruturalmente excludente, que ganha força na década de 1990, surge a incorporação das informações úteis. Assim é que a educação escolar passa a ser um investimento pessoal para a formação de competências e habilidades necessárias às novas exigências em que, as responsabilidades com a construção do processo de cada cidadão não dependem de uma totalidade social, mas dos méritos individuais. Nesse contexto, a construção do currículo no capitalismo contemporâneo tem como base a pedagogia de competências, abordagem conhecida e implantada na década de 1970 nos Estados Unidos.

O seu entendimento compreende uma educação para a modernidade, em que a formação do professor baseia-se no saber fazer, em que o ensino deve estar intimamente ligado ao sentido de mundo. O indivíduo deve ser preparado e condicionado ao novo mundo da indústria e das empresas (MAUÉS, 2003). A autora apresenta as exigências necessárias para esse novo modelo pedagógico, em que a indústria irá modificar a educação profissional, primária, secundária e a formação do professor. Sendo assim, todos esses níveis irão trabalhar a partir da pedagogia das competências, esta ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais.

Maués apresenta alguns exemplos destas exigências em reuniões como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2001, na qual o comitê de educação, apresentou a relevância das novas competências para a inovação e crescimento. Em 2002, esta mesma organização apresentou no Simpósio internacional as definições e seleção de competências-chaves, o qual instituiu um programa internacional de pesquisa chamado: Definição e seleção de competências (Deseco), com a finalidade de definir os indicadores educacionais voltados às competências básicas com a predominância do saber fazer, produzindo o trabalhador competente para o mercado.

Diante do exposto, a visão do indivíduo crítico não seria levada em questão, pois para a pedagogia das competências o currículo não deve se preocupar com os

---

<sup>13</sup> Ao propor a crítica ao conceito de empregabilidade, como um dos eixos ideológicos da formação profissional sob o toyotismo, Alves (2009) explica ser aquele que traduz as exigências de qualificações, visando à integração em um sistema totalmente avesso à inclusão social do trabalho.

excessivos conhecimentos, sendo necessárias mudanças no sentido ideológico, o que não gera lucro. Portanto, o interessante era englobar a escola no contexto industrial.

Em um quadro de rápida mudança do ambiente tecnológico e industrial o papel tradicional do ensino – a transmissão de conhecimentos – é vista como obsoleta. O que conta doravante é dotar o futuro trabalhador do *savoir-faire* e do *savoir-être* que favoreçam a flexibilidade social e a adaptabilidade profissional. Adeus Balzac ou a teoria do campo elétrico, o que conta é poder ler o manual de utilização de um aparelho e poder utilizá-lo. (NICO HIRTT, 2000, p. 2 *apud* MAUÉS, 2003, p. 107).

Portanto, a exposição das fórmulas apresentadas com o intuito de garantir “Educação para Todos”, o Documento, na mais recente proposição do BM, para a educação, reconhece que, “embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de educação primária universal e igualdade de gênero, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

O Setor da Educação do BM anuncia ao mundo o objetivo de efetivar a Aprendizagem para Todos até 2020. Para além da escolaridade – mais precisamente, “aprendizagem para todos para além da escolarização”, nos termos empregados pelo BM (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1) – o Banco pretende, agora, garantir que “todas as crianças e jovens [...] adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1). Em contrapartida, insiste em reformas, com a flexibilização no próprio conceito de sistema educacional, o qual deverá ser alargado ao ponto de contemplar “[...] a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público, quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro)” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9, grifo nosso).

É notório o conjunto de organizações apresentadas em defesa do grande capital no sentido de desarticular e suprimir através de manobras políticas o caráter público da educação, ao expandir a mercantilização, conforme pleiteia o sistema de acumulação de lucro. Sem se quer levar em conta as implicações no processo de esvaziamento de conteúdos escolares, devido a tais reformas.

Assim abordaremos no próximo capítulo as implicações a partir da década de 1990, do ideário neoliberal para a reforma do Estado brasileiro, bem como para as

políticas educacionais o que nos dará parâmetros para analisar os fundamentos teóricos e metodológicos dos documentos norteadores da educação do Estado de Roraima.

### **3 IMPLICAÇÕES DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Este capítulo tem como objetivo analisar algumas dimensões da configuração do ideário neoliberal no campo educacional. Para tais discussões, nos pautamos nas pesquisas dos seguintes autores: Leher (1998), Horta (1996), Gentilli (1996), Paulo Netto e Braz (2008), Antunes, (2004), Malanchen (2016), os quais retratam os interesses do sistema neoliberal em constituir reformas no Estado brasileiro e nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990.

Diante deste estudo, buscamos compreender o contexto destas Reformas e quais as suas implicações ou mudanças para o ensino da Rede Pública do Estado de Roraima, sendo este o meu objeto de estudo, visto a análise feita nos documentos de 2010, intitulada Proposta Curricular da Educação Básica do Estado de Roraima e o de 2018, Documento Curricular do Estado de Roraima, os quais norteiam o ensino básico e apresenta o seu direcionamento já em 2008, alinhado às diretrizes do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” assumindo a responsabilidade de efetivar as 28 diretrizes estabelecidas.

Com a implementação do novo documento em 2018, novamente o currículo alinha-se à política de qualidade de educação através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem ter ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, traduzidas nas dez competências BNCC. Também em conformidade com os marcos legais preconizados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 , Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013 e Plano Nacional de Educação –, para o período de 2014 a 2024.

Logo direciona o sistema educacional a uma condição de estrutura organizacional, institucional e funcionamento do ensino público a uma cultura empresarial que privilegia o projeto político do Banco Mundial para a educação básica, elaborado pelos conselhos de diretores executivos e de técnicos. Portanto, o currículo da Educação Básica do ensino público, propõe desempenhar tais práticas sociais, comportamentais e culturais que sustentam o modo de ser, de fazer e de pensar da sociedade capitalista, conforme apresenta o documento da UNESCO (2000), em que

expõe a importância de envolver o governo na tomada de decisões e inovações das metas para a educação fundamental.

Deve-se dar aos educandos, professores, pais, comunidades, organizações não-governamentais e outras entidades representativas da sociedade civil um campo maior e novo de ação política e social, em todos os níveis da sociedade, a fim de envolver os governos no diálogo, na tomada de decisões e na inovação em torno das metas para a educação fundamental. A sociedade civil tem muita experiência e um papel essencial a desempenhar na identificação das barreiras às metas da Educação para Todos (EPT), e no desenvolvimento de políticas e estratégias para eliminá-las. (UNESCO, 2000, p. 22).

Nesse contexto, observamos que as relações entre política, planejamento e legislação educacional no âmbito da legislação brasileira, podem ser entendidas como uma forma de relacionar as reformas aos interesses do mercado, o qual visa propagar o lucro e, portanto, o Estado seria o agente regulador e controlador da vida privada. Assim, este planejamento com ajustes estruturais desenvolvidos pelo Estado mínimo, visa promover políticas para a educação que evocam a eficiência e a formação para o trabalho. Portanto, a intervenção acarretaria em ações que priorizam o caráter regulador do Estado em caracterizar a gestão educacional e centralizar ao Estado mínimo. Contudo, o planejamento da educação se reporta a uma ação da gestão educacional e pode ser entendido como uma forma específica de intervenção do Estado na educação que:

[...] se relaciona de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com as outras formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública) visando à implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado. (HORTA, 1996, p. 195).

No Brasil, as reformas educacionais da década de 1990, foram redefinidas de modo a alinhar-se às formulações da agenda global para a educação, com leis sancionadas em recomendações na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que previam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem por meio de políticas direcionadas à equidade. Tais recomendações, preconizadas pelo Banco Mundial, têm por fim promover a inserção dos países periféricos à almejada economia globalizada. O documento prescreve a necessidade de investimento mínimo na educação básica universal, priorizando o ensino primário, de acordo com

as potencialidades de cada país envolvido. Contudo o seu empenho está relacionado com o ajuste estrutural dos países pobres para um melhor condicionamento às políticas neoliberais. De acordo com Leher (1998), o Banco Mundial, para conseguir o ajuste estrutural, aplica como estratégia a reforma gerencial do sistema educacional, pois na sua avaliação os países em desenvolvimento são altamente incompetentes na administração pública dos recursos.

A autonomia da escola, sob a ótica da descentralização dos recursos, significa, portanto, o modo do governo garantir o controle do ajuste estrutural sócio-econômico [...]. A gestão eficiente do sistema educacional deve seguir os moldes empresariais, no sentido de redução dos gastos do setor. Daí a prioridade com o ensino elementar, o fluxo escolar, o currículo adequado ao mercado de trabalho e ao local. (LEHER, 1998, p. 211).

Portanto, para os neoliberais a finalidade de implantar reformas educacionais se justifica pelo fato de entenderem que ao longo do século XX, a escola não acompanhou o ritmo da sociedade globalizada, devido à expansão desordenada do sistema educacional, o que gerou uma crise na qualidade, decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa. Diante desse quadro, a exclusão e a discriminação educacional resultaram da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Eles afirmam que a crise gerencial dos sistemas educacionais é de fato a causa para o contexto atual, tais como evasão, repetência, analfabetismo funcional (LEHER, 1998).

Na análise de Gentili (1996), o que se propaga nas reformas educacionais tem como objetivo político subordinar a escola ao sistema do capital, com profundas mudanças apresentadas pelo neoliberalismo, implantando mecanismos que justificam regular a eficiência, a produtividade e a eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais, pois a crise se explica por ineficiência do Estado em gerenciar as políticas públicas, com uma política de clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal que explicam a incapacidade da democratização da educação.

Gentili (1996) destaca, também, que na visão neoliberal, a educação funciona mal porque foi profundamente estatizada. Sendo assim, a saída para a reconstrução do sistema, será investir em um mercado educacional, cujo dinamismo e flexibilidade, tornar-se-ão mecanismos fundamentais no combate a um sistema rígido e incapaz que garantam a eficácia e eficiência dos serviços, como a competição interna e o

desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional, pois para os neoliberais, a garantia da equidade se fundamenta na concorrência.

Gentili (1996) enfatiza que, na visão neoliberal, a culpa de toda a crise que permeia o sistema educacional, está direcionada ao modelo assistencialista que se configura em instituições como sindicatos nacionais e organizados em função de grandes setores de atividades, com objetivo de interesse geral, baseado na necessidade de garantir a construção e expansão de direitos sociais. Esses direitos, na perspectiva neoliberal, são vistos como uma barreira para o desenvolvimento dos mecanismos de competição individual que garantem o progresso social, ou seja, nesta análise os responsáveis pela crise educacional são os próprios sindicatos de professores com suas organizações que apoiam e lutam por direitos iguais e uma escola pública de qualidade.

Mas não se reduz apenas a estes dois grupos a crise da educação, o problema vai além, pois os indivíduos também são culpados pela crise, à medida que eles consideram natural e inevitável o modelo de Estado em que vivem, sendo, portanto, responsáveis pela sua pobreza, pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais.

É nessa circunstância que o sistema neoliberal privatiza, inclusive o êxito e o fracasso social, através dos quais enfatiza a responsabilidade do indivíduo por um destino que apresenta um processo de igualdade que, na prática, não é concreto, mas justificado por não reconhecer vantagens e mérito por esforço individual que a vida oferece. Porém, é preciso competir, pois na sociedade moderna só os melhores serão selecionados e é nesse sentido que a escola por não preparar os indivíduos pautando-se nesta convicção individual, fracassa e o professor é culpabilizado por não cumprir a contento com seu papel, por trabalhar pouco, ser preguiçoso, não se atualizar, e os alunos porque perdem tempo e fingem que estudam.

Tal visão neoliberal enfatiza que o fracasso escolar é um problema cultural em virtude da estereotipada ideologia dos direitos sociais, com uma suposta e falsa promessa de cidadania, que busca colocar a todos em pé de igualdade, incorrendo em prejuízo àqueles que por mérito e esforço individual se consagram empreendedores. Portanto, para o ponto de vista neoliberal, é necessário combater a

crise educacional com um sistema direcionado e controlado pelo mercado de trabalho, pois este permitirá em matéria de política educacional, com rigorosos critérios de qualidade, dinamizar o sistema através de uma lógica de prêmios e castigos que estimulem a produtividade e a eficiência, em que a mercadoria será o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo e a partir das suas práticas estas mercadorias serão submetidas a critérios de avaliação que podem ou não serem descartadas (GENTILI, 1996).

Portanto, é nesta visão que o sistema neoliberal assume o domínio ao tentar se sustentar em meio a crises, que são expressões do caráter contraditório do capital. Netto e Braz (2008) ressaltam que as crises são funcionais no capitalismo e representam mecanismos para a continuidade da dinâmica do capital, por conseguinte, “[...] as crises não têm o dom de conduzir o modo de produção capitalista ao colapso ou a faculdade de destruí-lo; deixadas à sua lógica, das crises capitalistas só resultam o próprio capitalismo” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 159).

Para Antunes (2004), no Brasil, o quadro estrutural de crises capitalistas foi sentido de forma mais lenta, em comparação aos países centrais. As reestruturações políticas e educacionais foram apresentadas nas modificações organizacionais e tecnológicas no interior do processo produtivo e de serviços. Exemplo disso foi o governo Sarney (1985-1990), em que o Brasil com sua singularidade mantida por ser país de capitalismo tardio apresentava os primeiros influxos da nova divisão internacional do trabalho e passava a ser afetado pelos “[...] novos traços universais do sistema global do capital, desenhando uma particularidade brasileira diferenciada” (ANTUNES, 2004, p. 16). Nesse período ocorreram os primeiros incentivos, conforme apresenta o autor, para o processo de reestruturação produtiva no Brasil:

[...] levando as empresas a adotarem, inicialmente de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social e sexual do trabalho. Observou-se a ampliação da informatização produtiva, principiaram-se os usos do sistema *just-in time*<sup>14</sup>, da produção baseada em

---

<sup>14</sup> Denominado Sistema de Produção Toyota ou Sistema Kanban, é também traduzido como produção apenas-a-tempo, é um sistema de controle de estoques desenvolvido pela empresa homônima, no qual as partes e componentes são produzidos e entregues nas diferentes seções um pouco antes de ser utilizadas. A definição mais sintética deste sistema seria “a peça certa, no lugar certo, no momento certo”. A Toyota começou a desenvolver este sistema durante os anos 30, mas só iniciou sua difusão

*team work*<sup>15</sup>, nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. Deu-se o início, ainda também preliminar, dos métodos denominados participativos, mecanismos que procuram o envolvimento dos trabalhadores nos planos das empresas. (ANTUNES, 2004, p. 16).

As reformas ocorridas foram propostas como alternativa capaz de liberar a economia brasileira para uma nova etapa de crescimento econômico. Em virtude dos interesses do neoliberalismo em disseminar a valorização de uma política ligada à revalorização do mercado, ou seja, uma recuperação atualizada do liberalismo do século XIX.

Nessa conjuntura a redefinição do papel do Estado brasileiro passou por dois momentos. Um primeiro caracterizado pela retomada da ofensiva do neoliberalismo em que o Estado passa a ser criticado em virtude do seu caráter intervencionista, o que caracterizou na redução do seu tamanho e a expansão do livre funcionamento do mercado. Assim, surge a redução do papel do Estado na área social, diante da mercantilização dos serviços sociais em detrimento da atuação do setor privado, considerado o terceiro setor da economia. Nesse cenário, a “[...] mercantilização dos serviços sociais – mesmo os essenciais, como saúde e educação – também é vista como ‘natural’: as pessoas devem pagar pelos serviços para que estes sejam ‘valorizados’” (SOARES, 2003, p. 12).

O processo de reestruturação produtiva do capital tornou-se uma ameaça ao poder autônomo dos Estados. Apesar disso, a manutenção do poder de disciplinar o trabalho e “intervir nos fluxos de mercados financeiros, porém tornaram-se vulneráveis a crises fiscais e a disciplina do dinheiro internacional” (HARVEY, 1992, p. 181). Para

---

no final dos anos 1950 e início dos 1960. A principal razão que levou a sua adoção e difusão, nas palavras de Taiichi Ohno, vice-presidente daquela empresa e um de seus principais implementadores: “O sistema Toyota de produção (just in time-Kanban) nasceu da necessidade de desenvolver um sistema de produção de pequenas quantidades de automóveis diferentes no mesmo processo produtivo”. Esta necessidade estava vinculada ao princípio de “suprir o mercado com aquilo que é demandado, quando é demandado, e na exata quantidade necessária”. Essa razão fundamental também ajudou não apenas a minimizar o nível de estoques, reduzindo os respectivos custos financeiros, como também as necessidades de espaço físico (tão caro no Japão) para a armazenagem dos estoques (SANDRONI, 1999, p. 317).

<sup>15</sup> Expressão em inglês significa equipe de trabalhadores (time de empregados) e que, na administração moderna, equivale a um grupo de trabalhadores sem supervisor, e que são encarregados de realizar um conjunto diversificado de tarefas, tendo para isso certa autonomia para tomar decisões (microdecisões) quanto ao ritmo de trabalho, à programação da jornada etc. (SANDRONI, 1999, p. 593).

o ex-ministro da Administração e Reforma do Estado Bresser Pereira (1997), a crise na década de 1980 nada mais era que consequência do funcionamento irregular do Estado, de sua falta de efetividade, do seu crescimento deturpado, dos seus custos funcionais, do seu endividamento público e de sua incapacidade de se adequar ao processo de globalização em curso. Este quadro desastroso desenhado pela reestruturação do Estado levou a redução da auto governança dos Estados Nacionais para gerirem suas próprias políticas econômicas e sociais. Nesse sentido, afirma o ex-ministro:

A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7).

O segundo momento da Reforma do Estado ocorreu pelo caos provocado através das políticas neoliberais com o discurso de regular minimamente o movimento do capital, ao reforçar a imprescindível necessidade de se promover a reforma para a promoção de políticas sociais, com a atenção voltada à preocupação com o desemprego e a pobreza. Essa Reforma foi acatada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com a criação de um Ministério próprio, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)<sup>16</sup>, tendo à frente o ministro Bresser Pereira responsável por apresentar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Conforme esclarece o documento “[...] a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de

---

<sup>16</sup> “Nos primeiros quatro anos do governo Fernando Henrique, enquanto Luiz Carlos Bresser-Pereira foi o ministro, a reforma foi executada ao nível federal, no MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Com a extinção do MARE, por sugestão do próprio ministro no final desse período, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passavam também a fazer suas próprias reformas” (Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>>. Acesso em: 11 mar. 2011).

bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Existe diferença entre Reforma do Estado e Reforma do Aparelho do Estado. Ao abordar a Reforma do Estado, o projeto apresenta as várias áreas do governo, já na Reforma do Aparelho do Estado há uma centralização no processo de tornar a administração pública mais eficiente e voltada à cidadania. O documento Plano Diretor da Reforma do Estado<sup>17</sup> foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995, submetido ao Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), que o aprovou na forma que ora se encontra em publicação, definindo que:

A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania. [...] A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

A definição por um Estado Mínimo está visível nesse documento: “[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador de serviços, mantendo-se no papel de regulador dos serviços sociais” (BRASIL, 1995, p. 13). Nesse âmbito o papel do Estado é reduzido à promoção dos serviços sociais com a participação da sociedade, assim descentraliza-se o poder do Estado, tornando-o limitado à execução dos serviços. Porém o Estado será o financiador dos serviços, como exemplo desses os serviços em educação, saúde, cultura e pesquisa científica, mesmo sem autonomia e responsabilidade direta pela execução do desenvolvimento econômico e social.

Nesse quadro se defende uma articulação entre o setor público e privado e entre esses estará o papel efetivo da sociedade civil em trabalhar como parceira do Estado com a finalidade de resgatar a solidariedade, as “[...] posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas” (NEVES, 2005, p. 52). É relevante

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

lembrar que esse pressuposto teórico conserva a Teoria do Capital Social<sup>18</sup>, o qual obteve destaque nas políticas educacionais com a utilização das hipóteses de Putnam (1993), que esteve presente também nas decisões de políticas das Organizações Internacionais como o Banco Mundial, CEPAL, UNESCO. As hipóteses resultaram nas políticas de desenvolvimento econômico para resolver antigos problemas como a pobreza, desemprego estrutural e precarização do trabalho, porém extensivos e intensificados nas últimas décadas.

A Teoria do Capital Social, conforme as hipóteses de Putnam (1993, p. 177), “[...] diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuíam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando ações coordenadas. [...] O capital social facilita a cooperação espontânea”. Pautada no desempenho institucional, no conjunto de ideias democráticas que a sociedade e a história condicionam o seu desenvolvimento, o capital social tem suas bases na construção de um cidadão extremamente cívico, envolvido com as políticas sociais, dentre elas as educacionais em que este cidadão participa de forma ativa na formulação, gestão e implementação. Outro teórico na mesma linha de defesa da Teoria do Capital Social é Giddens (2001), o qual destaca que:

[...] em muitos países o Estado, nacional e local, tornou-se demasiado grande e pesado. A ineficiência e o desperdício que as instituições do Estado frequentemente exibem proporcionam um terreno fértil para o crescimento do neoliberalismo e diminuem a reputação de toda a esfera pública. Enquanto as empresas privadas reduziram seus quadros, adotando hierarquias horizontalizadas e buscando aumentar sua capacidade de resposta às necessidades do cliente, as limitações das instituições do Estado burocrático se destacam por fazer o contrário. (GIDDENS, 2001, p. 63).

Contra-pondo-se a Giddens (2001), as autoras Melo e Falleiros (2005) apresentam que a redefinição do papel do Estado nos anos 1990 ocorreu devido a uma provável comprovação de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial decorria da natureza burocrática e regulatória do Estado, em que a classe dominante

---

<sup>18</sup> “Embora não seja um termo novo, ressurgiu mais intensamente nos anos 1990, em várias áreas do conhecimento, com diferentes abordagens teóricas, resultando em múltiplos significados e direcionamentos. Isso impossibilita uma definição universal e objetiva do termo. De modo geral, é compreendido como um recurso social, individual e coletivo, normativo e cultural que possibilita proveitos materiais e simbólicos” (MOTTA, 2010, verbete Capital Social).

e dirigente brasileira usou de vários mecanismos para tentar reduzir a ação do Estado na condução da sociedade. Elas afirmam que:

[...] Tal cruzada contra o Estado esteve acompanhada pela apologia do mercado como instância central para organizar a vida coletiva, empreendendo-se uma árdua defesa pela privatização de empresas públicas e a implantação de políticas públicas sociais sob a justificativa de que o mercado, como mecanismo de regulação, seria muito mais eficaz do que o Estado, obtendo melhores resultados com menores custos. (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 175).

As propostas de mudanças na própria forma de governar da administração pública do Estado, mediante uma concepção de governo voltada à gestão democrática, com características modernas de administração pública, foram estratégias que adequaram os princípios da reforma econômica em nível mundial para a rearticulação do capital. Bresser-Pereira (1997), ao propor o Plano para a Reforma do Aparelho do Estado, afirmou que:

Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do “Plano Diretor do Aparelho do Estado”, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. O grande desafio histórico que o país se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta as políticas de cunho social que precisa implementar. Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 6).

A chamada reforma modernizadora como nova concepção de governança eficiente do Estado com o mercado e a sociedade civil, nada mais é do que a rearticulação do capital, que impõe para além da esfera econômica, sustentáculos para controlar a economia. Assim secundariza o papel do Estado reduzindo-o a Estado-regulador<sup>19</sup>. Para o pesquisador português Afonso (2001),

---

<sup>19</sup> É importante destacar que o termo Estado-regulador acentua o fato de o Estado ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar sobretudo em regulador do processo de mercado. Porém “[...] há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de actuação, e que não podem, por isso

[...] o Estado [...] entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista. (AFONSO, 2001, p. 16).

Para tanto, a consolidação do sistema econômico capitalista necessita ser ideologicamente expandido, assim surge a proposta de apresentar um governo empreendedor e inovador, conforme apresentam Osborne e Gaebler (1998), a concepção de Estado e sua atuação foi baseada em exemplos ocorridos em outros países como os Estados Unidos, logo, a reforma da administração pública no Brasil segue a concepção de administração gerencial com orientações estrangeiras, diante de reformas administrativas, impulsionada pelo Consenso de Washington<sup>20</sup>, com a teoria de Nova Gestão Pública<sup>21</sup>. Para António Teodoro esta visão de modernidade

---

mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico”. Existem outras especificidades de ações do Estado com seus respectivos termos definidas na literatura especializada, e que revelam sua diversidade de papéis, como: Estado-reflexivo, Estado-activo, Estado-articulador; Estado supervisor; Estado-avaliador; Estado-competidor. Tais ações “[...] são decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da actuação de instâncias de regulação supranacional – efeitos esses que são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no sistema mundial, embora sejam necessariamente (re) interpretados ou recontextualizados ao nível nacional” (AFONSO, 2001b, p. 25).

<sup>20</sup> Trata-se dos resultados dos encaminhamentos tratados nas reuniões de economistas do FMI, do Bird e do Tesouro dos Estados Unidos realizadas em Washington D.C. no início dos anos 1990. Foram provenientes dessas reuniões recomendações dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento, para que esses adotassem políticas de abertura de seus mercados. Recomendaram a configuração de um “Estado Mínimo”, isto é, “[...] um Estado com um mínimo de atribuições (privatizando as atividades produtivas) e, portanto, com um mínimo de despesas como forma de solucionar os problemas relacionados com a crise fiscal: inflação intensa, déficits em conta corrente no balanço de pagamentos, crescimento econômico insuficiente e distorções na distribuição da renda funcional e regional.” No que se refere à América Latina, o resultado mais importante dessas políticas foi o combate à inflação nos países em que, durante os anos 1980 e mesmo no início dos anos 1990, ela atingia níveis intoleráveis. Outra recomendação é o livre funcionamento dos mercados, com a eliminação de regulamentações e intervenções governamentais. As consequências na área social foram desalentadoras: um misto de desemprego, recessão e baixos salários, conjugado com um crescimento econômico insuficiente (SANDRONI, 1999, p. 123).

<sup>21</sup> Refere-se a uma nova gestão pública. Uma filosofia de gestão promovida por reformas no setor público e que foi utilizada pelos governos desde a década de 1980 para a modernização dos setores. A principal hipótese nessa proposta é que a orientação de mais mercado no setor público contribuirá para uma maior eficiência de custos para os governos, sem ter efeitos colaterais negativos em outros

tirou do Estado-nação a sua responsabilidade de conduzir o projeto de desenvolvimento, passando a ser de responsabilidade direta do mercado mundial e neste contexto:

[...] depender cada vez mais do mercado mundial, sob a condução de um gerencialismo global ('global managerialism') que tem no chamado consenso de Washington os seus dez mandamentos: disciplina fiscal, prioridades na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro directo, privatização, desregulamentação e direitos de propriedade. (TEODORO, 2008, p. 25).

O autor enfatiza que mesmo após 20 anos de reforma, as medidas consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento social, “[...] colaboraram muito pouco em termos de estabilidade ou satisfação”. A reforma da administração pública após a década de 1980 pautou-se na *middle-range theory*<sup>22</sup>, ou seja, no referencial teórico que define a nova administração pública para os países em desenvolvimento,

[...] foi estimulada pela necessidade de encontrar respostas para problemas como: eficiência, eficácia, efetividade, legitimidade democrática, impacto das tecnologias da informação na administração, entre outros e por avanços em uma série de disciplinas ligadas à teoria organizacional, ciência política e economia (Neo-institucionalismo e *Public Choice*). A partir dessas novas ideias procurou-se abandonar a generalização e aproveitar o grande número de informação publicada sobre a administração pública dos mais diferentes países no mundo. (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 64).

Os ajustes propostos com uma visão de globalização econômica na administração pública pautaram-se em uma concepção chamada de “Administração Pública Comparada”, esse novo conceito passa a desconstruir a visão tradicional e isolada que a administração pública tinha em pensar o seu sistema organizacional, buscando dessa forma uma homogeneidade na nova ciência da administração pública comparada, nos diferentes países, e com isso houve:

[...] uma maior discussão dos problemas administrativos e das soluções encontradas, bem como uma ampla difusão dos estudos sobre o tema, em especial, os relatórios e trabalhos elaborados pela OCDE, FMI, BIRD, *American Society for Public Administration* e *European Group for Public Administration*. A globalização fomentou as mudanças na teoria e na prática

---

objetivos e considerações. No Brasil a reforma da gestão pública iniciou em 1994 (Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=2618>>. Acesso em: 20 jun. 2010).

<sup>22</sup> Teoria de médio alcance.

da administração pública, abandonando as tendências paroquiais que têm permeado a ciência da administração nos diferentes países. (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 65).

A implantação de uma forma homogênea de administração pública por meio da proposta *New Public Management* (NPM), foi a concepção implantada para os Estados Unidos na década de 1990 com os princípios de Osborne<sup>23</sup> e Gaebler (1998), os quais se transformaram em programa de reforma do governo federal com bases voltadas a um governo inovador, fruto da proposta neoliberal de Reforma do Estado que caracterizou a necessária reforma devido à crise econômica da época ser fruto de uma velha forma de governo-modelo burocrático tradicional<sup>24</sup>. Para os autores:

[...]. A maioria dos governos empreendedores promove a competição entre os que prestam serviços ao público. Eles dão poder aos cidadãos, transferindo o controle dessas atividades da burocracia para a comunidade. Medem a atuação das suas agências, focalizando não os fatores utilizados, os insumos, mas sim, os resultados. Orientam-se pelos seus objetivos – sua missão, em vez de regras e regulamentos. Redefinem seus usuários como clientes, oferecendo-lhes opções – entre escolas, programas de treinamento, tipos de moradia. Evitam o surgimento de problemas, limitando-se a oferecer serviços à guisa de correção ou remédio. Investem suas energias na produção de recursos, concentrando-se simplesmente nas despesas. Descentralizam a autoridade, promovendo o gerenciamento com participação. Preferem os mecanismos do mercado às soluções ao público, mas, também na catálise de todos os setores – público, privado e voluntário – para a ação conjunta dirigida à resolução dos problemas da comunidade. (OSBORNE; GAEBLER, 1998, p. 20).

Contudo, estes mesmos princípios devem ser adotados nos setores sociais, de saúde, educação e justiça. Logo, nas políticas educacionais, a imprescindível

---

<sup>23</sup> Importante destacar que David Osborne, um dos autores principais da ideia de reinvenção do governo, participou como integrante da equipe de alto comando responsável pela preparação do primeiro relatório do National Performance Review (NPR) no governo Bill Clinton (REZENDE, 1998).

<sup>24</sup> Bresser-Pereira (1998, p. 9), ao justificar a necessidade da reforma gerencial na administração pública, explica que “[...] A administração pública burocrática foi adotada para substituir a administração patrimonialista, que definiu as monarquias absolutas, na qual o patrimônio público e o privado eram confundidos. O nepotismo e o empreguismo, senão a corrupção, eram a norma. Com a emergência do capitalismo e da democracia, tornou-se assim necessário desenvolver um tipo de administração que partisse não apenas da clara distinção entre o público e o privado, mas também da separação entre o político e o administrador público. Começa a tomar forma assim a administração burocrática moderna, racional-legal (nos termos de Weber); surge a organização burocrática, baseada na centralização das decisões, na hierarquia traduzida no princípio da unidade de comando, na estrutura piramidal do poder, nas rotinas rígidas, no controle passo a passo dos processos administrativos, em uma burocracia estatal formada por administradores profissionais especialmente recrutados e treinados, que respondem de forma neutra aos políticos.”

reestruturação do ensino público estava na reforma da gestão educacional e das escolas, em que estas teriam que gerir com base na eficiência e resultados:

[...] maior escolha para os pais, um sistema de avaliação focalizando resultados, no lugar do cumprimento de regras e regulamentos; descentralização da autoridade e da responsabilidade pelas decisões em favor da escola local; um sistema de pessoal que premie efetivamente o sucesso dos estudantes e faça com que o insucesso tenha consequências efetivas; além da participação ativa e sustentada dos pais e da comunidade empresarial. (OSBORNE; GAEBLER, 1998, p. 343).

Nos anos de 1990, Al Gore Jr., ex-vice-presidente na administração Bill Clinton (1993-2001), foi um dos idealizadores da proposta, a pedido do Presidente Clinton, elaborou um relatório sobre a administração pública norte-americana no qual apresentava as necessárias mudanças. O Relatório apresentou cerca de 380 recomendações e 1200 medidas concretas para mudanças com base em uma nova filosofia de gestão, o qual direcionava o serviço público a uma administração renovada, eficaz, eficiente e capaz de dar respostas aos problemas. Como o autor apresentou, “[...] diz respeito à mudança da rotina burocrática para a obtenção de resultados concretos, criando uma Administração Pública que funcione melhor e gaste menos” (AL GORE JR., 1996, p. 25).

A proposta ainda ressaltava: “[...] Chegou a altura de pôr a Administração Pública a trabalhar para os cidadãos, aprender a fazer muito com pouco e a tratar os contribuintes como clientes” (AL GORE JR., 1996, p. 33). Essa proposta baseou-se em quatro princípios-chave: 1) Eliminar a burocracia; 2) Pôr os clientes em primeiro lugar; 3) Dar competências aos funcionários para obter resultados; 4) Regressar ao fundamental: melhor administração com menos dinheiro.

No Brasil, este modelo de reinvenção chegou com a proposta de Reforma do Aparelho do Estado a partir da década de 1990, com o paradigma de gestão pública eficiente com menos gastos, através da ação reduzida do Estado nas políticas sociais, a relação entre público e privado e a constituição do público não-estatal, bem como a redefinição das relações entre o Estado, sociedade civil e mercado.

No campo educacional, ocorre a reconfiguração do planejamento educacional interligado aos interesses de reestruturação capitalista. Assim, surgem as reformas financiadas, orientadas e avaliadas pelas Organizações Internacionais do sistema ONU.

Estas reformas impostas são justificadas com a pós-modernidade e o indivíduo ter a necessidade de aprender sempre, porque o mundo está sempre em mudanças e o mundo do trabalho acompanha essas mudanças. Porém, essa apreensão do conhecimento é sempre a mesma coisa, ou seja, o indivíduo necessita adquirir o conhecimento básico como ler, escrever, fazer cálculos matemáticos (simples). Contudo o que é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno como propõe os documentos, de modo a desenvolver o conhecimento acumulado pela humanidade, não é de interesse dos teóricos que apresentam tais propostas, pois, o conhecimento sistematizado e crítico, contribuirá para que a classe trabalhadora se aproprie das leis que presidem a sociabilidade do capital, para tanto ocorrerá a compreensão pela origem da transformação. Para Mészáros, (2006, p. 38), “[...] só há um caminho para [...] alargar as margens contraídas da acumulação de capital: a expensas do trabalho”.

### **3.1 Reformas Educacionais a partir dos anos de 1990 e sua relação com a Política Educacional da Teoria do Capital Humano à Teoria do Capital Intelectual**

As reformas educacionais, desencadeadas a partir da década 1990, fundamentavam-se na manutenção da educação como formadora da força de trabalho, logo os investimentos na educação deveriam propiciar para os homens e mulheres um retorno financeiro para o crescimento do país. Este modelo de teoria formadora articulada ao modelo capitalista, chamada de Teoria do Capital Humano, tinha como principal representante, Schultz (1971, p. 58), o qual em sua obra ressalta: “[...] a educação é uma das fontes principais do crescimento econômico depois de ajustar-se às diferenças nas capacidades inatas e características associadas que afetam os rendimentos, independentemente da educação”. Destaca Schultz (1974) que educar é:

[...] revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática. (SCHULTZ, 1974, p. 18).

A Teoria do Capital humano tem sua elaboração inicial nas concepções de Becker, a qual foi posteriormente retomada por Schultz, com raízes contemporâneas, em que as formulações tem como ponto central, destinar a atividade educacional aos

serviços da produção, por isso a fundamental importância da atenção dos planejadores de políticas educacionais em analisar os retornos produtivos alcançados com os investimentos. A diferença desse novo modelo de Capital direcionado ao intelectual, para o modelo anterior, de Capital Humano é que este modelo atribuía ao poder público o papel de protagonista das ações educativas formais, já o modelo atual, difundido no contexto do chamado Estado mínimo neoliberal, o capital assume para si a direção dos projetos educacionais formais e não formais, desenvolvidos em programas de educação social, com a participação da sociedade na tomada de decisões.

O capital para justificar o deslocamento do papel do Estado para o empresariado, apresenta a substituição do modelo fordismo/taylorismo, que orientava-se para a qualificação operacional adequada àquela forma de organização técnica do trabalho para o modelo de acumulação flexível, criado após o Consenso de Washington, em que o trabalhador será vendido no mercado por suas competências, por seu capital intelectual através do engodo hegemônico de um novo trabalhador, para a sociedade em constantes mudanças.

Nessa teoria do capital intelectual, a educação centralizada no discurso hegemônico e as crescentes iniciativas de educação corporativa, desenvolve-se em função do mercado de trabalho na promoção de indivíduos mais eficientes e economicamente produtivos, mas com um discurso de função socializadora da prática pedagógica em que a formação escolar preparará 'corações e mentes' para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração, que passam a ser fundamentados na docilidade e capacidade de adaptação. Felix-Rosar (2008), ao sintetizar a atual conjuntura do sistema educacional, expõe que diante das mudanças do mercado globalizado e da visão do neoliberalismo, surge uma tendência em inserir a administração empresarial no campo educacional. A autora ressalta que:

Os conceitos de qualidade total, de descentralização, de autonomia e de avaliação, articulados com a perspectiva do toyotismo, apresentaram-se no discurso oficial do MEC e foram amplamente reproduzidos nos diversos espaços de atuação dos educadores submetidos a um processo de 'qualificação' programada conforme os 'paradigmas oficiais'. (FELIX-ROSAR, 2008, p. 160).

Assim, predominou um modelo heurístico<sup>25</sup>, por influência neoliberal de natureza multirreferencial e multidisciplinar na educação, o que gerou,

[...] um renovado movimento nacional e internacional pelo estudo da administração centrado no conceito de governabilidade, associado ao atual momento da globalização econômica e comercial, que se acentua no período de transição para o século XXI. Nesse contexto, multiplicaram-se os esforços nacionais e internacionais em matéria de reformas institucionais e administrativas em distintos setores da administração pública. (SANDER, 2007, p. 69).

Diante desse contexto, emerge a necessidade de investir na organização social, com inovações tecnológicas, com exigências competitivas na formação dos trabalhadores, pautadas na Teoria do Capital intelectual, através de investidas ideológicas que pretendiam difundir o sucesso pessoal e empresarial. Tais exigências convergiam para a eficiência e produtividade, no planejamento estratégico, na nacionalização administrativa e na flexibilização laboral. Estratégias presentes associadas “[...] à contratação por resultados e à avaliação estandarizada de desempenho, a descentralização, a privatização e a adoção maciça da tecnologia da informação” (SANDER, 2007, p. 69).

As exigências apresentadas condizem com as formulações da agenda global para a educação, sancionadas através de recomendações expressas da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), que previam a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem por meio de políticas de equidade, focalizadas nas meninas e mulheres, nos pobres e excluídos e nas pessoas com deficiências.

### 3.1.1 Os documentos internacionais e a reprodução nos documentos curriculares nacionais

No ano 2000 os programas do BM para os países dependentes, dentre eles o Brasil, enfatizavam o incentivo à educação básica fundamental regular e à satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem”, dentre outros. O incentivo à apropriação privada do saber sistematizado na escola pública brasileira foi

---

<sup>25</sup> Relativo à hipótese. Trata-se do paradigma que deu ênfase à busca de soluções no âmbito da governabilidade e administração de empresas.

intensificado, conforme apresenta Martins (2009) que líderes empresariais se reuniram, em 2005, para refletir sobre a realidade educacional na nova configuração do capitalismo.

Esse grupo ressaltava que as políticas educacionais desenvolvidas no país até então comprometiam os interesses empresariais, dada a baixa “qualidade” apresentada. Sendo assim, para orientar a definição da política educacional, foi criado, em 2006, o organismo empresarial “Todos pela Educação”, cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. Sua concepção envolve a defesa de “competências básicas”, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros. Tais reformas que direcionavam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade, interferiram substancialmente no currículo da escola pública.

Esta interferência, que hoje se apresenta nos documentos curriculares que norteiam o ensino básico nacional, tem como importante marco a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1990. Apresentados como sugestões para o planejamento de ensino e para a realização de capacitação docente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 2000) tiveram como finalidade redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares.

Diante disso, a coalização de poder representada pelo governo Fernando Henrique Cardoso não só recorreu ao lema “aprender a aprender”, para reforçar a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado, buscou, também, instituir meios de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Diante do exposto, a relação entre política, planejamento e legislação educacional, pode ser entendida como uma forma de intervenção do Estado na educação em que se planeja para posterior implementação de uma política específica. Porém o que se apresenta é que a dinâmica entre o planejamento, a política e a legislação ocorre com certas combinações entre política sem planejamento, legislação sem política e planejamento sem legislação. Para Saviani (2010), essas correlações entre planejamento, política e legislação, são historicamente condicionadas e se opõem aos objetivos reais e aos objetivos proclamados. O autor aprofunda essa análise ao esclarecer:

Quando se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando a sua sistematização e não apenas a sua institucionalização. Antes de haver leis de educação, havia instituições educativas. Isso não implica, entretanto, a vinculação necessária da sistematização à legislação, ou seja: não é necessário que haja lei específica de educação para que haja educação sistematizada; esta poderá existir mesmo não existindo aquela. O que fica claro é a vinculação necessária da lei específica de educação à sistematização. (SAVIANI, 2010, p. 172).

As evidências estão prescritas na promulgação da Constituição Federal de 1988, em sua redação original, a qual prescreve que a União exerceria um papel direto na organização e financiamento da educação com a ênfase no Ensino Fundamental:

QUADRO 1 – Constituição Federal de 1988 (Redação original do Artigo 211, §1º, antes da EC nº14/96)

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º - A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Fonte: (MOREIRA, 2012, p. 134)

Entretanto, com a redação dada pela a EC nº 14 em 12 de setembro de 1996, modificaram-se os Artigos nº 34, nº 208, nº 211 e nº 212 da Constituição Federal e se deu nova redação ao Artigo nº 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e a União passou a ter uma função redistributiva e supletiva:

QUADRO 2 – Constituição Federal de 1988

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Fonte: (MOREIRA, 2012, p. 134)

A nova redação apresenta o papel da União em uma função redistributiva e supletiva do Estado como expressão de uma política de gestão, resultante da reforma administrativa do Estado, que ocorreu a partir da década de 1990 no Brasil. Diante dessa, o foco dos recursos na teoria tinha a finalidade de atender como foco a Educação no Ensino Fundamental, mas na prática as recomendações voltavam-se a atender aos desígnios do Plano Decenal de Educação (1993). Escrito para focar nas recomendações de Jomtien, conforme evidencia a introdução do documento:

### QUADRO 3 – Plano Decenal de Educação Para Todos (1993)

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento (BRASIL, 1993, p. 11).

Fonte: (MOREIRA, 2012, p. 135)

Nessa circunstância observou-se que a construção do plano veio a atender posições internacionais, que focaliza a sua preocupação, assim como os investimentos em necessidades básicas no Ensino Fundamental, preconizando uma política de captação de recursos com vistas a articular outras fontes de recursos para a educação através do Terceiro Setor:

### QUADRO 4 – Plano Decenal de Educação Para Todos (1993)

A implementação deste Plano contará com os recursos legal e constitucionalmente previstos para o ensino fundamental, recursos externos e recursos que venham a ser adicionados através de parcerias (BRASIL, 1993, p. 55).

Fonte: (MOREIRA, 2012, p. 135)

As estratégias propostas pelo plano seguiram duas direções para agilizar tais políticas que teoricamente resultassem em investimentos educacionais, os quais seriam com a recuperação dos níveis de investimento público elevando o patamar de investimento do Percentual do Produto Interno Bruto em educação de 4,3% para até 5,5% do PIB ao final da década de 1990 e o direcionamento de uma política que se adeque à captação de recursos externos. Estabelece o documento:

### QUADRO 5 – Plano Decenal de Educação Para Todos (1993)

Além disso, deve-se conduzir uma adequada política de captação de recursos externos, permitindo realizar, com rentabilidade, investimentos que, de outro modo, teriam que ser postergados. Será necessário, também,

incrementar, de modo socialmente equitativo, os investimentos privados em educação, especialmente mediante o apoio de empresas, sociedades civis e organizações não-governamentais, a escolas e programas educacionais inovadores e de boa qualidade, dando prioridade àqueles que atendem às clientela mais pobres (BRASIL, 1993, p. 55).

Fonte: (MOREIRA, 2012, p. 136)

O Artigo nº 211 da CF. foi alterado pelas emendas constitucionais 53/2006 e nº 59/2009, mesmo com a definição do termo regime de colaboração pela CF não está claro quais os papéis a serem desempenhados pelos entes federados ao estabelecerem as parcerias. Sobre esse tema Salienta Madza (2009, p. 43) que as “[...] organizações se parecem com pessoas, quando se trata de colaborar elas só podem fazê-lo quando cada parceiro tem claro o seu papel, e sabe o que vai fazer para alcançar o objetivo comum”. Assim, a EC nº 14 apresentou algumas redefinições com o intuito de tornar mais específicas as competências de cada um. Após dez anos, a EC nº 53 introduziu duas alterações e determinou que a educação básica deve dar prioridade ao ensino regular:

QUADRO 6 – Constituição Federal de 1988

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e

médio (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Fonte: (MOREIRA, 2012, p. 136)

O sistema de cooperação que se refere a Constituição tem a definição clara do sistema de cooperação e, portanto, a divisão de atribuições com objetivos expressos em desenvolver uma nova cultura de federação (CURY, 2009). Em um país como o Brasil composto por 26 Estados, Distrito Federal e 5.565 Municípios, cerca de 8 milhões de km<sup>2</sup>, a Constituição Federal indica que a acepção desse sistema se dá como sistema federativo por colaboração, supostas as normas nacionais, tanto quanto de Estado Democrático de Direito. Cury (2009), para o autor:

No circuito dos entes federativos, o regime escolhido para integrá-los foi o de colaboração recíproca. O regime de colaboração, seja em termos de conteúdo, seja em termos de mecanismos, é difícil e necessariamente negociado. [...] a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação em um Estado Democrático de Direito supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão. Esse sistema de repartição de atribuições está também presente na organização da educação nacional. Contudo, sem um consórcio articulado e compromissado, sem um regime fiscal que atenda, de fato, ao pacto federativo, o alcance das políticas torna-se minimizado, já que o conjunto dessas opções implica uma nova cultura em ser federativo. (CURY, 2009, p. 24-25).

No mesmo regime de cooperação e colaboração, após 12 anos da CF de 1988, no seu Artigo 214 (antes da EC nº 59) criou-se o Plano Nacional de Educação, com

duração plurianual, que visa a articulação, o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, além da integração das ações do Poder Público em conduzir a erradicação do analfabetismo, o atendimento escolar universal e a melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país. Na LDB nº 9.394/96, a obrigatoriedade da construção do plano nacional se encontra nos seguintes artigos:

Art 9º – A união incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; Art. 87º – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º – A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Valente e Romano (2002, p. 97)

É apresentado no próprio texto do documento o acordo com as políticas sancionadas na Conferência Mundial de Jomtien<sup>26</sup>, em 1990. Mesmo com a obrigatoriedade instituída nas leis, Valente e Romano (2002) alertam que o PNE:

[...] não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). O plano, conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97).

Na época, duas propostas foram apresentadas na Câmara dos Deputados, às quais deram origem ao Plano Nacional de Educação (PNE), uma do poder executivo e a outra da sociedade civil, elaboradas nos Congressos Nacionais de Educação- 1º

---

<sup>26</sup> Foi a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que se estabeleceu o conceito de educação básica como promotora do desenvolvimento dos países periféricos. Essa Conferência foi patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura – Unesco, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e o Banco Mundial. Reuniram-se 155 países, cerca de 1500 participantes. Os 155 governos presentes assinaram o compromisso de garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, com o intuito de reforçar o fundamento de uma educação básica voltada para o desenvolvimento humano (WCEFA, 1990).

e 2º CONED. A primeira, de nº 4.173/98, elaborada por uma equipe do governo, reforçava a continuidade das políticas voltadas para a

[...] máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão da política educacional, com o progressivo abandono, pelo estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

A segunda, de nº 4.155/98, foi encabeçada pelo deputado Ivan Valente. Sua reivindicação básica era:

O fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

As propostas apresentadas não tiveram chances de debates para a elaboração do PNE, pois o presidente Fernando Henrique Cardoso definiu o plano do governo como anexo ao plano da sociedade brasileira. A aprovação ocorreu em 9 de janeiro de 2001, com um texto substituto elaborado pelo deputado Nelson Marchesan, na forma da Lei nº 10.172, vetando vários artigos considerados os mais relevantes pela sociedade, como as diretrizes, as metas e os objetivos. Em relação ao texto aprovado, assim se posicionam os autores:

O substitutivo (que se tornou o texto-base da lei – tem conteúdo peculiar: ele é um escrito teratológico (espécie de Frankenstein) que simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico da situação educacional), mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas. Esses últimos pontos são o que, de fato, possui relevância estratégica num Plano. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Valente e Romano (2002, p. 105) relatam que o próprio presidente Fernando Henrique Cardoso comunicou que quem orientou a sua posição diante da matéria foi “[...] a área econômica do governo e não os responsáveis pela educação”. Dessa forma, leva-se a crer que o PNE teve sua elaboração pautada nas políticas que vinham sendo implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mediante as orientações das políticas mundiais para o desenvolvimento sustentável da economia. Logo, podemos avaliar que o Plano Nacional de Educação foi estruturado para

obedecer às Diretrizes, Objetivos e Metas das Organizações Internacionais, como define o PNE (2001 a 2010) que:

A fixação de um plano de metas exige uma definição de custos assim como a identificação dos recursos atualmente disponíveis e das estratégias para sua ampliação, seja por meio de uma gestão mais eficiente, seja por meio de criação de novas fontes, a partir da constatação da necessidade de maior investimento. Os percentuais constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino devem representar o ponto de partida para a formulação e implementação de metas educacionais. (BRASIL, 2001, p. 102).

O Plano Nacional de Educação (PNE) está referido no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu por meio da nova redação oriunda da EC nº 59 que o foco do novo plano para educação estaria na articulação de um sistema nacional de educação em regime de colaboração:

#### QUADRO 7 – Constituição Federal de 1988

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de 175 ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como

proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Fonte: (MOREIRA, 2012, p. 174, 175)

O planejamento da educação é um instrumento de política pública que expressa embates, proposições e acordos, dessa forma o processo de construção coletiva do novo PNE (2011-2020) representou que:

[...] as imbricações entre a realidade social dinâmica e os atores sociais são permeadas por categorias analíticas (teórico-conceituais) e procedimentos políticos (fins visados), cuja materialização se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas. (DOURADO, 2010, p. 679).

Azevedo (2010) na mesma linha de compreensão, afirma que o planejamento é a expressão das disputas que advém da dinâmica das relações sociais. Em um processo metabólico e dinâmico, as políticas públicas constituem respostas a certos problemas, quase sempre demandados por grupos sociais que se organizam para implementar soluções. Assim algumas decisões políticas poderão ser modificadas e redesenhadas, o que pode resultar em soluções diversas aos projetados. Porém,

[...] mesmo que uma política pública seja norteada por referenciais que privilegiem a garantia dos direitos sociais, os processos de sua implementação, em virtude dos distintos e contraditórios interesses em jogo, podem seguir rumos que acabam por reforçar desigualdades estruturais [...]. (AZEVEDO, 2010, p. 31-32).

Como ocorreu com a EC nº 59, de 11 de novembro de 2009, inclusa na Constituição Federal antes da realização das Conferências Nacionais para Educação (CONAE). Ela modifica o Art. 214 da Constituição ao acrescentar o inciso VI, que viabiliza a discussão democrática do novo PNE (2011/2020), com a finalidade de efetivar metas para orientar o trabalho da Comissão Organizadora<sup>27</sup> que viabilizou e preparou uma estrutura de ações articuladas para implementar o processo de construção do novo PNE, através da Comissão Organizadora da Conae que definiu o

---

<sup>27</sup> A Portaria Ministerial nº 10 de 03 de setembro de 2008, no Artigo 2º, estabelece que os membros da Comissão Organizadora deveriam ser designados pelo Ministro de Estado da Educação, sendo um representante titular e um suplente de cada uma das entidades que destacou no Artigo, ao todo 34 entidades. E ainda estabeleceu que os representantes dos órgãos e das entidades mencionadas nesse artigo deveriam ser indicados pelo Coordenador da Comissão Organizadora (BRASIL, 2008).

tema: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”, bem como definiu o calendário das conferências municipais e estaduais. A comissão foi composta por 35 membros, tendo o secretário-executivo adjunto do MEC, Francisco das Chagas Fernandes<sup>28</sup>, como coordenador da comissão.

Este processo de construção foi desenvolvido em uma metodologia que visava a construção política pública coletiva do PNE. Dourado (2010) assinala que ocorreu um duplo papel ideológico nesse processo, pois se presenciou um grande processo de concepções em disputa. Suscitaram-se particularidades, que apresentam um duplo papel ideológico desse movimento – a negação e, paradoxalmente, a participação da sociedade nas questões educacionais. Esse paradoxo foi “[...] mediatizado por uma concepção política, cuja égide consiste, no campo dos direitos sociais, na prevalência de uma cidadania regulada e, conseqüentemente, restrita” (DOURADO, 2010, p. 679).

Constatou-se após a Conae, que as definições destacadas nos 12 artigos, nas 20 metas e 182 estratégias da PL nº 8.035/2010, elaboradas pela Comissão Organizadora em conjunto com o ministro Fernando Haddad, não abarcaram todas apresentadas pela sociedade civil, mas viabilizaram esclarecimentos sobre o debate democrático para a construção do PNE em todo território nacional, primeiramente com a Câmara dos Deputados e parlamentos Estaduais e Municipais, representados pelas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais.

A Comissão de Educação e Cultura abriu o debate sobre o Plano e viabilizou condições para que a sociedade civil organizada por meio dos sindicatos, movimentos sociais educacionais e entidades ligadas à temática participassem ativamente do processo sugerindo emendas e propostas para a PL nº 8.035/2010. Através de participações em Fóruns Educacionais para amplo debate e sugestão de emendas, mesmo gerando certos questionamentos em virtude das discussões já haver sido debatidas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) nas etapas municipais, estaduais e nacional, resultando no Documento Final da Conae (2010).

Contudo, em 15 de dezembro de 2010, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva encaminhou a mensagem nº 701 ao Plenário (PLEN) do Congresso

---

<sup>28</sup> Secretário Executivo Adjunto do MEC e Professor da rede estadual do Rio Grande do Norte.

Nacional que solicitava a deliberação acerca do Projeto-Lei nº 8.035/2001, do novo PNE 2011/2020:

QUADRO 8 – Mensagem (MSC) nº 701 (BRASIL, 2010b)

Senhores Membros do Congresso Nacional

Nos termos do Art. 61 da Constituição, submeto à elevada deliberação de Vossas Excelências o texto do projeto lei que “Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências” (BRASIL, 2010b).

Fonte: (MOREIRA, 2012, p. 183)

Saviani (2013), em sua crítica ao processo histórico do PNE 2001-2010, momento em que havia forte correlação de forças entre o governo federal (Fernando Henrique Cardoso na Presidência e Renato de Souza no MEC) e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O Fórum, composto por várias entidades acadêmicas e sindicais e organizações da sociedade civil<sup>29</sup>, elaborou o PNE-Sociedade Brasileira que foi excluído no âmbito do Congresso, fazendo valer o PNE do governo, aprovado em 2001. Ao considerar essa correlação de forças, havia a expectativa de que o governo de Luis Inácio Lula da Silva resgatasse o PNE-Sociedade Brasileira. Para Saviani (2013), além de não resgatar, o governo não avançou no debate, optando por implementar um plano de metas que privilegia o diálogo com o empresariado. Logo, elevou a educação pública a se ajustar às demandas da ideologia da globalização.

A política educacional no Brasil tem insistido na tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o qual é observado no âmbito das reformas curriculares.

Os esforços em economizar tanto quanto possível era um compromisso firmado junto aos credores financeiros internacionais, em que os países pobres deveriam

---

<sup>29</sup> Formado pelas entidades: ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a ANDE (Associação Nacional da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional), SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), UNE (União Nacional dos Estudantes), CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), CUT (Central Única dos Trabalhadores) e OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

honrar. Segundo Leher (1998), a defesa apresentada pela ideologia dominante relacionou a educação escolar ao alívio da pobreza: como a economia política da nova fase do capitalismo passou a pressupor a “exclusão” de grande parte da população e a impossibilidade de desenvolvimento na maior parte dos países, a política educacional foi usada como estratégia para abrandar, ao menos no plano ideológico, os efeitos resultantes das reformas implantadas na periferia do sistema político econômico mundial.

Nessa situação, as reformas implantadas aprovam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que intensifica os objetivos, por parte de seus financiadores e planejadores, na implantação de uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação. Este projeto a partir dos anos 2000 se reformula com o “Programa Todos pela Educação”, passando a uma nova intervenção curricular defendida pela classe empresarial que se articula no chamado Movimento pela Base Nacional Comum, documento que vem nortear todo o currículo nacional.

### **3.2 Etapas de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

No período de setembro de 2015 e março de 2016, foi disponibilizada para consulta pública a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum. Porém, vale ressaltar que as entidades e pesquisadores ouvidos foram escolhidos por ligações ou interesses nas alterações de orientação curricular do país. Diante disso, as formulações foram direcionadas aos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial. Após o período da consulta e o recolhimento das “sugestões e críticas”, vale reafirmar, parciais, sua segunda versão foi lançada no mês de abril de 2016, período do processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef.

Diante do momento que se encontrava o país e a mudança no aparelho governamental, os cargos do MEC começaram a ser ocupados por especialistas ligados aos partidos PSDB e DEM. Reforçando a aliança dos tempos da era FHC. Nesse âmbito que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Maria Inês Fini. Quando esteve à frente do Governo de Pernambuco, Mendonça Filho foi responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, com forte apoio do “instituto co-responsabilidade

educacional”, uma das grandes implementadoras de reformas empresarias na educação brasileira. Estes, indicados por Temer para os cargos específicos, os quais tinham uma longa trajetória em cargos ligados aos governos tucanos dirigindo reformas empresariais e privatistas na educação. Logo, objetivavam liderar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial (MARSIGLIA, 2011).

Na sua trajetória, Maria Helena Guimarães de Castro, durante o governo FHC foi presidente do INEP (entre 1995 e 2002) e Maria Inês Fini, diretora de avaliação para a certificação de competências, entre 1996 e 2002. Entusiastas das chamadas “avaliações em larga escala”, as duas foram responsáveis pela efetivação de vários mecanismos avaliativos para diversos níveis da educação nacional, como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Trabalharam juntas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 2007 a 2010, no governo José Serra (PSDB). Estando à frente da Secretaria Estadual de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro comandou a implementação do currículo único, do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo (SARESP) e da política de remuneração por mérito na rede estadual paulista (MARSIGLIA, 2011).

Ao analisar a carreira dos três ocupantes dos cargos principais do Ministério da Educação, é notório o empenho em aprofundar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial. Assim em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir da homologação da BNCC começou o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Malanchen (2016) analisando a relação entre os autores expostos, afirma que:

[...] a fragmentação ocorrida no mundo trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto, ser valorizada

a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo. (MALANCHEN, 2016, p. 19).

Portanto, a BNCC apresenta uma linha de continuidade, no que diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais anteriores, os PCNs, o programa Currículo em Movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica. Apresentado no documento, “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, que teve sua elaboração dirigida pela professora Ghisleine Trigo Silveira<sup>30</sup>, coordenadora da terceira versão da BNCC. De acordo com o documento, os fundamentos pedagógicos da BNCC têm sua construção nos processos educativos sintonizados com “[...] as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 2).

Segundo Duarte (2006), as pedagogias que desenvolvem uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, limitando este conhecimento e atrelando-o ao cotidiano, como nesse caso, acabam implicando numa ausência de diferenciação entre essas duas formas de pensar, tendo como consequência a legitimação do pragmático e da superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista.

Logo o fundamental nesta concepção é que para os alunos o importante não é compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com a transformação, mas sim desenvolver as competências exigidas pelo mercado de trabalho. É o que apresenta a BNCC quanto aos conteúdos escolares. De acordo com o documento, os conteúdos devem estar a serviço das competências, cujo conceito é sintetizado, conforme consta na LDB, enquanto “[...] a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes”

---

<sup>30</sup> Possui graduação em Ciências, Habilitação Em Biologia pela Universidade do Sagrado Coração (1971), graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1971), mestrado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (2004). Coordenou o projeto de desenvolvimento dos conteúdos programáticos dos cadernos dos professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no período de 2007 a 2010. Foi coordenadora da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no período de 2015 a julho de 2016. Atualmente participa de projetos educacionais e de avaliação institucional realizados por Organizações Não Governamentais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento, Currículo e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino fundamental e médio, ensino de ciências e biologia, educação ambiental, ensino em saúde e currículo.

(BRASIL, 2017, p. 3), e estabelece o conhecimento como uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizar as habilidades adequadamente, ou seja, trata-se de utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar a adaptação desses indivíduos aos interesses da classe empresarial.

A BNCC define três grupos de competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica. São elas: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas. Essas três competências “[...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 4). O objetivo da competência comunicativa é:

[...] explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental. (BRASIL, 2017, p. 6).

Já em relação às competências pessoais e sociais, fazem parte dos seus princípios:

[...] conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerir suas emoções e comportamentos, com autocrítica e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, fé religiosa ou de qualquer outro tipo; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 7).

Para Malanchen (2016), as hipóteses que estruturam a BNCC, abordam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo que usa o discurso multiculturalista – como uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural,

a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

Duarte (2006) ressalta que os debates educacionais das últimas décadas têm sido hegemonizado pelas pedagogias do “aprender a aprender”, salientando que o construtivismo, as pedagogias das competências, as pedagogias dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo, ainda que tenham oposições e conflitos existentes em seu interior, têm como ponto comum a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, isto é, negação do ensino do saber sistematizado. Logo podemos destacar com essa observação o fato da BNCC não apresentar em suas discussões o papel do professor e a questão do ensinar. Quanto às competências cognitivas, em se tratando dos seus princípios, está o de que a educação e a escola são importantes espaços de produção de conhecimento e não apenas de transmissão e reprodução, pois ao longo da vida o aluno precisa

[...] exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 5).

Suposição que confirma o que recomenda o Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996) a respeito do ensino fundamental: uma educação voltada para a formação de atitudes, valores e procedimentos. O que, na nossa concepção, significa o documento afirmar que a escola deve ser pensada de forma mais aberta e flexível, não apenas como espaço de reprodução do conhecimento, mas fundamentalmente como espaço de produção do conhecimento (MALANCHEN, 2016).

Partindo desta perspectiva, observamos no processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, que a sua constituição vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000, conforme exposto no capítulo II, o qual apresenta o movimento das reformas educacionais colaborando para um consenso a serviço da reestruturação produtiva.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos e apresentados neste capítulo, nos dará fundamentos diante do problema da pesquisa para compreender os documentos que norteiam a educação básica do Estado de Roraima e se os documentos base das

Propostas seguem o ideário internacional, o qual dá continuidade às metas estabelecidas na Declaração Mundial de Educação para Todos, com a finalidade de ajustar a educação pública brasileira às demandas da ideologia da globalização.

#### **4 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE RORAIMA**

Neste capítulo analisamos os documentos que norteiam o Ensino Básico do Estado de Roraima, no sentido de buscar compreender os seus fundamentos teórico-metodológicos e, assim, apresentar as possíveis implicações das orientações dos documentos internacionais nas propostas curriculares do Estado.

O documento que norteia o trabalho do professor do estado de Roraima foi criado pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD), através do Departamento de Educação Básica, com a finalidade de orientar a ação pedagógica das unidades escolares e dos profissionais que atuam nesta etapa de ensino.

Na sua apresentação, é exposto como foi o processo de elaboração do documento intitulado: Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental, segundo o qual, foi elaborado de forma participativa e em três etapas a partir de 2008. Na primeira etapa, foi instituída uma Coordenação Geral que de forma democrática e coletiva convidou profissionais de educação, formando uma grande equipe composta por técnicos e professores da área que atuam nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental. Esses momentos foram marcados por encontros realizados em escolas polos, onde debates e discussões subsidiaram a elaboração do documento preliminar (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ESTADO, 2010).

A segunda etapa contou com a colaboração de Assessores Técnicos da Divisão de Fortalecimento do Currículo Escolar, para o fechamento da redação da proposta nos aspectos legais e gerais e, assim, concluiu-se o trabalho final de formatação e digitação, momento em que o documento foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR) e retornou através do Ofício nº 87/10 solicitando que seguisse o rito processual passando inicialmente pela Auditoria do Controle de Ensino, bem como, a revisão dos objetivos e outros. Atendida as solicitações do CEE/RR, a Auditoria do Controle de Ensino (ACRE/SECD) após análise apresentou sugestões e orientações através do Parecer Técnico nº 53/10.

Para o momento final, constituiu-se uma pequena Comissão formada pela Assessoria Técnica do Departamento de Educação Básica, conhecedora da referida proposta e das orientações do CEE/RR e da ACRE/SECD, que deu andamento ao trabalho de ajustes no documento considerando a ação pedagógica do Ensino

Fundamental dentro da organização de 8 anos e 9 anos” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ESTADO, 2010).

Ao final dessas etapas, num período de aproximadamente três anos, a Proposta consolidou-se num documento final, organizado em duas partes:

- Parte I: contempla o Diagnóstico, o Marco Referencial e o Processo de Implantação, Desenvolvimento e Implementação da Proposta;
- Parte II: contempla a Matriz e Referencial Curricular.

[...] a elaboração do documento foi concebida como um convite ao desafio de apresentar um novo modelo de currículo em uma perspectiva de **transformação social**, conforme exposto:

O documento foi concebido como um convite ao desafio de navegar em um novo modelo de Ensino Fundamental visando não só a ampliação dos anos de escolaridade, mas também a melhoria da qualidade da aprendizagem e da permanência do aluno.

Optou-se por uma linguagem objetiva, que oferecesse suporte político, filosófico, teórico, curricular e metodológico básicos para a prática pedagógica das escolas da rede pública estadual, numa perspectiva de educação para a transformação social. (PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 12).

Em ato contínuo o documento apresenta a sua finalidade, em que através da prática social:

[...] a Educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, para atender às diferenciadas demandas, tendo como espaço privilegiado a escola, entendida como ambiente de garantia de direitos, tendo por objetivos básicos:

Socializar o saber sistematizado e possibilitar que seja criticamente apropriado pelos alunos;

Aliar o saber científico e a cultura aos conhecimentos prévios dos alunos;

Aperfeiçoar, por meio da prática, a vivência democrática permitindo o agir e interagir com a comunidade;

Contribuir na construção de uma sociedade com igualdade, humanidade e justiça. (PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 32).

No decorrer da pesquisa, mais precisamente no mês de janeiro (2017), a Secretaria de Educação apresentou uma nova Proposta Curricular para o Ensino Fundamental, o que nos levou a redirecionar nossa investigação e expandir nossos objetivos para analisar comparativamente o documento anterior com o atual. De acordo com a proposta apresentada, o documento foi criado:

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, em dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, iniciamos

o processo de construção do Documento Curricular de Roraima – DCR, com a composição da estrutura de governança, publicado na Portaria Nº. 2812/17/SEED/GAB/RR, que institui a Comissão Estadual e Comitê Executivo da BNCC.

Em abril de 2018, foi constituída a equipe de gestão e de redatores do currículo estadual sob Portaria Nº. 1040/18/SEED/GAB/RR, sendo que a equipe foi responsável pelo processo de elaboração, análise, escrita e monitoramento do DCR.

Em maio de 2018, formalizou-se a assinatura do Termo de Adesão e Compromisso ao Currículo único e termo de Cooperação Técnica entre o estado e 14 municípios do território roraimense, normatizando o regime de colaboração para a implementação da BNCC e elaboração do DCR, alinhados às diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 8).

Em um contexto de planejamentos e ações os quais direcionam as ações propostas de acordo com:

Termo de Referência e Plano de Trabalho, organizados a partir de um cronograma de atividades mensais, alinhado às macro ações do ProBNCC/MEC, CONSED e UNDIME, em sete etapas: a) Indicação de bolsistas em abril/2018, b) Mobilizações e encontros presenciais, de maio a novembro, c) Consolidação da 1ª versão do currículo em 30 junho, Plataforma de consulta pública de 23 de julho a 17 de setembro, d) 2ª versão do Documento Curricular, a luz das contribuições da Consulta pública em 31 de outubro, e) realização dos seminários regionais para discussão e consolidação do DCR de 06 a 09 de novembro, f) sistematizações das contribuições pós seminários em novembro, g) Entrega da versão final ao Conselho Estadual de Educação em 13 de novembro. (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 8).

No tocante aos seus marcos legais, o processo de construção do Documento Curricular de Roraima está:

[...] alinhado à política de qualidade da educação, conforme as premissas do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, traduzidas nas dez competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Também em conformidade com os marcos legais preconizados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases – 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, 2013, e Plano Nacional de Educação – 2014/2024, assegurando-se a todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como garantia da formação humana integral. (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 8).

A finalidade do segundo documento intitulado Documento Curricular de Roraima (DCR), 2018, fundamenta-se em desenvolver uma educação para o desenvolvimento humano integral, logo o Estado de Roraima através do regime de colaboração para implementação da BNCC e elaboração do DCR, concatenados às

Diretrizes do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, traduzidas nas dez competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como em conformidade com os demais documentos que direcionam a educação: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.309/96), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) e Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), os quais se intitulam como essenciais para assegurar a todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante da apresentação dos dois documentos, quanto à base que os sustentam, é perceptível que não há uma finalidade em desenvolver a mudança para o que preconiza esses documentos, a qual seria a aprendizagem para o desenvolvimento integral do indivíduo, pois nas entrelinhas dos documentos, a tendência educacional está fundamentada em uma pedagogia de competências que visa o processo de aprendizagem numa perspectiva de conhecimento que leve o indivíduo a resolver situações imediatas e úteis para o momento, o que seria uma contradição, pois não haverá apropriação dos conteúdos para a finalidade de transformação social, sem um ensino que desenvolva a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, os quais não são transmitidos por hereditariedade, mas de forma mediatizada pelos outros homens.

As concepções norteadoras que fundamentam o Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual (documento antigo) consideram:

[...] Ensino – Ação sistemática de mediação, compreendida como intervenção necessária, que visa a articulação entre conceitos construídos pelas crianças e adolescentes na realidade que os cercam e o desenvolvimento de novas habilidades e competências (PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010).

Na mesma direção da pedagogia de competências, agora de forma mais expressa, o documento atual estabelece o foco nas competências:

A estrutura do Documento Curricular de Roraima – DCR, estabelece o foco no desenvolvimento das competências e habilidades, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, indicadas nos campos de experiências, objetivos de aprendizagem, competências gerais, competências das áreas, competências específicas dos componentes, textos e fundamentos didáticos pedagógicos, além das questões regionais destacadas nas orientações didáticas/metodológicas para o desenvolvimento

da formação humana integral dos alunos da Educação Básica. (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018).

Conforme apresenta Delors (2010),

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — **uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada**. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (DELORS, 1998, p. 87, grifo nosso.).

Nesta análise expressa, podemos destacar que os documentos estão direcionados ao modelo de educação que se fundamenta nas reformas que vêm sendo discutidas e implantadas através dos documentos direcionados pelo Banco Mundial, com a finalidade de desenvolver a capacidade de competências como relevante para produzir saberes, valores e decisões adequadas a cada situação particular. O importante é adquirir um conjunto de habilidades para enfrentar as exigências do mercado de trabalho, além da competitividade entre os indivíduos. Situando o currículo às conformidades impostas pelo modelo social do capital.

A Visão apresentada no Relatório Internacional encontra-se exposto nas concepções de currículo das Propostas Curriculares do Estado de Roraima, conforme:

Tabela 1 – Correlação (1) entre o PCEBRR (2010) e o DCR (2018)

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO BÁSICO DE RORAIMA (2010)	DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA (2018)
<p><b>CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO</b> Esta proposta acredita que o currículo é <b>uma construção social, resultante de um processo histórico sofrendo influências políticas, sociais, culturais e pedagógicas, voltada para a concretização de objetivos educacionais, dentro de uma visão transformadora.</b></p> <p>Seguindo as concepções defendidas nesta proposta propõe-se um currículo Inter-relacional, visando favorecer o <b>desenvolvimento de habilidades e competências</b> de maneira interdisciplinar necessárias a construção do saber.</p> <p>Nessa perspectiva de currículo como um processo dinâmico de construção de saberes, <b>em que práticas e possibilidades se articulam e se complementam, através de uma relação dialógica que proporcione adaptações e alterações</b> nas práticas de ensino acredita-se ser possível a efetivação da aprendizagem (<b>PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>, 2010, p. 65, grifo nosso).</p>	<p><b>PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS, SOCIOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO</b></p> <p>O Documento Curricular de Roraima – DCR deve ser norteado por princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos que atendam às necessidades e peculiaridades dos sujeitos que se pretende formar no âmbito da educação básica, aqui especificamente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. <b>Assim, prima-se nesse contexto por uma abordagem sociointeracionista, na concepção vygotskyana</b>, visto que parte do princípio de que o sujeito não nasce pronto e acabado, nem mesmo é uma cópia do ambiente em que está inserido, pois sua evolução intelectual pressupõe uma interação com o outro, com o meio e, <b>sua interação social promove a transformação de um ser biológico em um ser humano.</b></p> <p>Partindo desse princípio, a escola tem como função social, fazer com que os conhecimentos empíricos construídos pelo sujeito a partir da vivência com o outro, o meio, evoluam para construção dos conhecimentos científicos, de forma que este se reconheça como <b>um ser social, histórico e cultural, transformando-se num sujeito crítico reflexivo e participativo.</b> Para tanto, <b>faz-se necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “a viver juntos” e “aprender a ser”.</b> DCR (2017, p. 10, grifo nosso)</p>

Fonte: levantamentos da pesquisa

A valorização do cotidiano ou a formação pragmática, apresentada nos documentos curriculares do ensino básico do Estado de Roraima, está presente no Relatório Delors (1998):

A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem. A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Contudo, os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal. (DELORS, 1998, p. 15).

Diante do exposto, fica explícita uma desqualificação dos conhecimentos clássicos e historicamente sistematizados, já que a aprendizagem defendida diz respeito aos saberes cotidianos. Assim, a concepção de conhecimento exposta na proposta com base no relatório Delors (1998), pode não contribuir para o desenvolvimento integral, visto que a transformação do indivíduo deve considerar que o conhecimento científico permite superar, por incorporação, os conhecimentos cotidianos, porém não parece ser objetivo do documento que fundamenta a Proposta Curricular do Estado de Roraima, mas sim a formação para a adaptação do trabalhador às circunstâncias do mundo do trabalho e não à sua compreensão e transformação da realidade de maneira consciente.

Apresentaremos para análise os fundamentos políticos, teóricos e filosóficos de cada proposta para que compreendamos na sua totalidade o que estamos querendo apresentar quando afirmamos que as duas propostas seguem a mesma linha de pensamento, porém, a atual deixa bem mais clara a implantação da reforma educacional que visa a formação de uma mão de obra para o mercado de trabalho, com habilidades e competências direcionadas à formação do senso comum, portanto, as mudanças que se esperam podem ser idealistas.

Tabela 2 – Correlação (2) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018)

<b>PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (2010)</b>	<b>DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA (2018)</b>
<p><b>Fundamentos Políticos</b></p> <p>A Lei Federal nº. 11.274/06 altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394/96, dispondo sobre ampliação da duração do Ensino Fundamental para 09 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade, aprovando a antecipação da escolaridade obrigatória no Brasil, que passa de 08 para 09 anos, devendo ser implantado pelos sistemas até 2010.</p> <p>Esta realidade já estava prevista na LDB nº. 9.394/96 que sugere a ampliação gradativa do período de permanência do aluno na escola e era uma das metas para o Ensino Fundamental da Lei nº. 10.172/01- Plano Nacional de Educação (PNE) (<b>PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>, 2010, p. 30).</p>	<p><b>Fundamentos Políticos</b></p> <p>A construção do Documento Curricular de Roraima, alinhado à política de qualidade da educação, conforme as premissas do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, traduzidas nas dez competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Também em conformidade com os marcos legais preconizados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases – 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, 2013, e Plano Nacional de Educação – 2014/2024, assegurando-se a todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como garantia da formação humana integral.</p> <p>Assim, os princípios, valores, direitos e objetivos de aprendizagem para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, são garantidos a partir da CF (1988), LDB (1996) e</p>

	<p>BNCC (2017) e ainda fundamentados enquanto metas e estratégias dos indicadores de aprendizagem, estabelecidas como políticas públicas nos Planos Estadual e Municipais de Educação no período de 2014 a 2024, para as redes públicas e privadas de ensino do estado de Roraima. (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 8, 9, grifo nosso).</p>
<p><b>Fundamentos teóricos e filosóficos</b></p> <p>A SECD acredita que educação é um processo de formação, uma prática social constituída e constituinte das relações sociais mais amplas e um direito inalienável do cidadão.</p> <p>Como prática social, a Educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, para atender às diferenciadas demandas, tendo como espaço privilegiado a escola, entendida como ambiente de garantia de direitos, tendo por objetivos básicos:</p> <p><b>Socializar o saber sistematizado e possibilitar que seja criticamente apropriado pelos alunos;</b></p> <p>Aliar o saber científico e a cultura aos conhecimentos prévios dos alunos;</p> <p>Aperfeiçoar, por meio da prática, a vivência democrática permitindo o agir e interagir com a comunidade;</p> <p>Contribuir na construção de uma sociedade com igualdade, humanidade e justiça.</p> <p>Nesse sentido as bases teóricas e filosóficas desta proposta compreendem as crianças e adolescentes como sujeitos sociais e históricos elaboradores e criadores de conhecimentos, que fazem parte de uma organização familiar inserida numa comunidade com determinada cultura, em determinado momento histórico, e seguem as seguintes concepções:</p> <p>[...] Educação para a transformação social</p> <p>A proposta aqui defendida é que a ação educativa esteja fortemente embasada no diálogo/linguagem, promovendo a interação entre homem e mundo e a intervenção do primeiro a partir de uma análise crítica na sociedade.</p> <p>Neste sentido o processo educacional está estreitamente relacionado com pilares da educação, descrito por Jacques Delors, no livro Educação: um Tesouro a Descobrir (1998):</p> <p>APRENDER A SER – conquistando identidade, autoconfiança, responsabilidade, consciência;</p> <p>APRENDER A CONHECER – construindo e reconstruindo conceitos e conhecimentos, compreendendo o mundo que o cerca;</p>	<p><b>Fundamentos e bases</b></p> <p>A estrutura do Documento Curricular de Roraima – DCR estabelece o foco no desenvolvimento das <b>competências e habilidades</b>, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, indicadas nos campos de experiências, objetivos de aprendizagem, competências gerais, competências das áreas, competências específicas dos componentes, textos e fundamentos didáticos pedagógicos, além das questões regionais destacadas nas orientações didáticas/metodológicas para o desenvolvimento da formação humana integral dos alunos da Educação Básica.</p> <p>A etapa de implantação do DCR, contará com o plano de ação e cronograma de trabalho para a formação inicial e continuada dos profissionais das redes públicas estadual e municipal de Educação, estas ações e estratégias didático-pedagógicas, nortearão o trabalho educativo das escolas e a prática docente dos professores, assim como o trabalho dos gestores, administradores e coordenadores pedagógicos das redes de ensino, para os próximos anos. <b>Além dos próximos passos das frentes de trabalhos de construção dos materiais didáticos, monitoramento e acompanhamento da implementação do Documento Curricular de Roraima.</b></p> <p>Portanto, para consolidação e efetivação do DCR no estado de Roraima, que tem como um dos principais objetivos, a melhoria da qualidade do ensino, primando o desenvolvimento integral dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, <b>é necessário unir esforços para viabilizar o processo de implantação e implementação, a partir do regime de colaboração firmado, para que as equipes de gestão dos sistemas de ensino, possam desenvolver nas instituições escolares, um trabalho didático-pedagógico, principalmente no tocante à revisão e/ou elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, Matrizes Curriculares, dentre outros documentos, que balizam o processo de ensino e aprendizagem, para que estes alcancem a realidade da sala de aula, atendendo às</b></p>

<p>APRENDER A CONVIVER – valorizando o pluralismo humano e cultural, percebendo o outro e construindo relações interpessoais sadias;</p> <p>APRENDER A FAZER – desenvolvendo habilidades, aptidões, criatividade, polivalência. (PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 32-36).</p>	<p>necessidades e as especificidades dos alunos matriculados nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também em todas as modalidades de ensino contempladas nesse documento.</p> <p>Nesse sentido, o Documento Curricular de Roraima – DCR deve ser norteado por princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos que atendam às necessidades e peculiaridades dos sujeitos que se pretende formar no âmbito da educação básica, aqui especificamente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, prima-se nesse contexto por uma abordagem sociointeracionista, na concepção <i>vygotskyana</i>, visto que parte do princípio de que o sujeito não nasce pronto e acabado, nem mesmo é uma cópia do ambiente em que está inserido, pois sua evolução intelectual pressupõe uma interação com o outro, com o meio e, sua interação social promove a transformação de um ser biológico em um ser humano.</p> <p>[...] Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “a viver juntos” e “aprender a ser”. (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 8, 9, grifo nosso).</p>
--	--

Fonte: levantamentos da pesquisa

A Proposta da Rede Pública Estadual Para o Ensino Fundamental- 2010 nos apresenta em seus fundamentos a importância de socializar o saber sistematizado e possibilitar que seja criticamente apropriado pelos alunos. Contudo o documento que serve de base para o Currículo do Ensino básico ressalta que a Comissão Internacional está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social:

Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, à redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos. (DELORS, 1998, p. 17).

Os fundamentos políticos, filosóficos e metodológicos direcionam o processo educacional para os pilares da Educação de Jacques Delors (1998). Relatório formulado para configurar a política de Educação Para Todos, o qual apresenta o lugar

especial da educação para sustentar um ideário mistificador que joga para a educação a tarefa de humanização da sociedade inclusive no tocante à redução da pobreza, conforme apresentado no excerto: Como prática social, a educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, quanto à prática social, numa perspectiva de transformação social, a finalidade da educação seria conforme Saviani (2003) possuir a determinação de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, neste sentido existe uma contradição na exposição da Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental-2010, quando apresenta que a educação deve ocorrer em tempos e espaços diferentes, já que na concepção da teoria de competências este, objetiva preparar o sujeito para um ensino e aprendizagem que esteja voltado aos desafios da modernidade, ou seja do mundo globalizado, conforme apresentado nos documentos que primam pela formação de visão idealizadora de formulação de uma educação cidadã, democrática, participativa, tolerante e responsável, que corresponda fielmente aos interesses do capital.

Conforme exposto no segundo capítulo desta dissertação, o conceito de competência ocorre por consequência das modificações no mundo do trabalho, em que a qualificação já não mais satisfaz às necessidades mercadológicas. Desse modo, competência passa a ter como seu fundamento a formação de um trabalhador apto à empregabilidade, num mundo em constante mudanças e instabilidade no emprego (MOURÃO, 2006). Em um mercado estruturalmente excludente, os indivíduos se transformam em consumidores de informações úteis, assim a educação escolar passa a ser um investimento pessoal para a formação das competências e das habilidades necessárias às novas exigências. Peternella (2016), a este respeito ressalta:

O Relatório Delors (1998) enfatiza, ainda, que o “aprender a conhecer” e o “aprender a fazer” são, em larga medida, indissociáveis, estando esta segunda aprendizagem mais estreitamente ligada à questão da formação profissional e, portanto, centrada no como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro, quando não se pode prever qual será a sua evolução. Além disso, pelo exposto, é possível inferir que esse Relatório está impregnado de uma pedagogia utilitária, pragmática e imediata do “aprender a aprender”, assim como se destacou na análise da “Declaração Mundial de Educação para todos” (UNESCO, 1990). Nesses documentos, parece que a orientação se direciona à adaptação do indivíduo às exigências do constante progresso técnico, preconizando a formação do trabalhador para o século XXI ao limite das necessidades impostas pelo mercado, para adequar-se às novas

relações, priorizando habilidades manuais em detrimento das intelectuais. (PETERNELLA, 2016, p. 163).

No tocante ao DCR, este se intitula, alinhado às Diretrizes do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular, o ProBNCC, no qual apresenta em seu Marco Legal, que os:

[...] documentos que orientam as políticas curriculares e visam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino [são]: **Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); documentos oficiais do Ministério da Educação, entre outros. Em consonância com BNCC (2017), documento normativo, instituído pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017**, define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e a organização curricular para a Educação Infantil por meio dos Direitos de Aprendizagens e Campos de experiências. (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 16, grifo nosso).

Na apresentação do novo documento destaca-se o modelo de educação articulado ao período das Reformas neoliberais no âmbito das políticas educacionais da década de 1990, o qual teve a função de demarcar as diretrizes para a continuidade das reformas no século XXI, presidida pelo economista francês Jacques Delors, entre os anos de 1993 e 1996, e publicado no Brasil no ano de 1998. O documento tem a função de traçar as diretrizes e metas à educação no interior da sociedade firmada no modelo de acumulação flexível, sendo sua orientação central: a educação ao longo da vida. Como Delors (1998) define no Relatório:

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de **educação ao longo de toda a vida**, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, de diversidade e de acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das **necessárias adaptações** relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a **tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão**. (DELORS, 1998, p. 18, grifo nosso).

A educação ao longo da vida (aprender a aprender) apresentada no excerto é proposta nos documentos das Organizações Internacionais para a promoção da inclusão e a formação de capital humano, nesse contexto, o projeto de unificação econômica apresentado pela União Europeia fundou-se acompanhado e velado com

o discurso de solidariedade. Diante desse, constituíram-se tratados que objetivam seguir as determinações da EU (União Européia).

Cabe ressaltar que o documento para assentar as políticas na área da educação foi o “Relatório Educação para o Século XXI: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998). O Relatório Jacques Delors, que presidiu a Comissão Internacional desse estudo, sendo também, presidente da Comissão Europeia no mesmo período. Documento que propõe discursos ao longo de décadas pautado na igualdade e equidade, qualidade total e qualidade social, esses agora representados por: inclusão e coesão social, solidariedade, oportunidade, autonomia responsável, aprendizagem ao longo da vida, para justificar as suas propostas de reformas na educação como saída para o desenvolvimento social e econômico.

Com essa visão é importante que o indivíduo esteja adaptado ao sistema (aprender a ser), conforme apresenta a teoria do capital intelectual, em que exista o propósito de objetivação, expropriação e controle do conhecimento a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia (aprender a conhecer), de modo a produzir uma visão, um novo significado, que supere a simples preparação de indivíduos para o desenvolvimento de uma determinada atividade material ou rotineira na transmissão de práticas instrumentais, embora reconheçam o valor dessas práticas. O processo deve, ao contrário, centrar-se na passagem da noção de qualificação (instrumental e rotineira) para a de competência (flexível, versátil, criativa), tendo como alicerce as exigências contemporâneas de um profissional que reúna competência pessoal, domínio cognitivo e informativo sobre os sistemas de produção. O trabalhador passa a ser um agente de mudança, pois suas qualidades subjetivas inatas ou adquiridas (saber-ser) se juntam ao saber-fazer. Logo:

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando das máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se “desmaterializa”. (DELORS, 2001, p. 94).

Por fim é apresentado o papel social que o indivíduo deve desempenhar enquanto trabalhador e cidadão (aprender a fazer e conviver), **nos termos do mencionado relatório, advoga-se que o aprender a fazer, não deve se dissociar do aprender a conhecer, produzindo uma nova visão, um novo significado, que**

**supere a imagem da simples preparação de indivíduos. O segundo pilar** aprender a conviver é **compreendido como um dos maiores desafios da educação. Essa dimensão imporia a necessidade de se “conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade”** (DELORS, 2001, p. 96-97, grifo nosso). Desse modo, haveria a descoberta progressiva do outro mediante a participação em projetos comuns, que caracterizaria um método eficaz para evitar conflitos.

Diante do exposto, ressaltamos que a fundamentação política, teórica e metodológica apresentada nos documentos que norteiam o Currículo da Educação Básica do Estado de Roraima, alinha-se ao ideário neoliberal, pós-moderno e dominante no contexto histórico desde a crise econômica dos anos de 1970 e de seus reflexos nos países de capitalismo central e periférico, apesar das particularidades de seus desdobramentos em cada um deles.

Em tal ideário, seus autores encaram que os problemas enfrentados pela economia capitalista se devem à ineficiência do Estado, sob os moldes de Bem-Estar Social, social democrata, bem como aquele implantado nos países “socialistas”. Desse modo, a solução para a situação econômica e social que se encontram as sociedades capitalistas, estaria na implantação por elas de políticas de ajustes estruturais, orientadas por dois grandes centros de poder: o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Tais orientações econômicas, como já exposto anteriormente, advieram do Consenso de Washington, em reunião realizada ainda em novembro de 1989, às quais, “[...] tiveram como principal objetivo debater um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas pelos governos dos países da América Latina, a fim de que eles pudessem se adequar à nova fase do capitalismo [...]”. Essas medidas referem-se, principalmente, a “[...] privatizações, demissões, desregulamentação das relações trabalhistas, terceirizações, diminuição da carga tributária, abertura econômica e comercial – livre trânsito para o capital financeiro e abertura de mercados” (CARDOZO, 2006, p. 205).

Nessa conjuntura a Educação passa a ser chamada para cumprir o papel de formar o consenso, através do ideário apresentado no Relatório (DELORS, 1998), como continuidade às diretrizes traçadas na “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990), visando garantir que as diferentes nações assumam para si os

compromissos firmados no início da década de 1990, para o “desenvolvimento sustentável”, o “progresso econômico”, a “cooperação internacional” etc., como se verifica no Prefácio elaborado por Jacques Delors:

Será que já extraímos todas as conseqüências destes fatos, tanto no que diz respeito a finalidades, vias e meios de desenvolvimento sustentável, como em relação a novas formas de cooperação internacional? Com certeza que não! Será este, pois, um dos grandes desafios intelectuais e políticos do próximo século. (DELORS, 1998, p. 11).

Assim, o que torna o documento ideológico mediante a negação das contradições sociais ao propor como condição para a transformação da realidade concreta, a necessidade de o indivíduo adaptar-se à maneira de pensar a realidade e a sua própria condição e não de modificá-la. No entanto, entendemos que uma Educação que possa contribuir com a ação consciente do indivíduo sobre a realidade e, coletivamente organizar-se para transformá-la, exige dar-lhe condições de apreender as múltiplas determinações do real.

Ao que concerne os objetivos e fins da Educação na Proposta Curricular do Estado de Roraima (2010), esses voltam-se ao pleno desenvolvimento do educando, conforme apresentado na LDB nº 9394/96 e na Lei Complementar nº 43/01, com o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no Documento Curricular de Roraima (2017), a escola através da sua função social deve fazer com que os conhecimentos empíricos construídos pelo sujeito a partir da sua relação com o outro e com o meio desenvolva para uma construção dos conhecimentos científicos, em que o indivíduo se reconheça como um ser social, histórico e cultural, para se transformar em um sujeito crítico reflexivo e participativo, logo os princípios devem se basear no desenvolvimento de competências e habilidades que os levarão ao desenvolvimento integral. As Propostas se apresentam com os seguintes princípios:

Tabela 3 – Correlação (3) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018)

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE RORAIMA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA-2010	Documento Curricular de Roraima - 2018
igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;	1) Princípios Éticos, autonomia, <b>responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum;</b>

<p>liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  <b>respeito à liberdade e apreço à tolerância;</b>  <b>coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</b>  gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  valorização do profissional da educação escolar;  8) gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  9) garantia de padrão de qualidade;  10) valorização da experiência extraescolar;  <b>11) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;</b>  <b>12) promoção da interação escola, comunidade e movimentos sociais;</b>  13) promoção da justiça social, da igualdade e da solidariedade;  <b>14) respeito à liberdade, aos valores e capacidades individuais, apreço à tolerância, estímulo e propagação dos valores coletivos e comunitários e defesa do patrimônio público;</b>  15) valorização da cultura local e regional; e vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, valorizando o ambiente sócio-econômico-cultural do Estado de Roraima.(PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 27-28, grifo nosso).</p>	<p>2) Princípios Políticos, direitos e deveres da cidadania, <b>exercício da criticidade, respeito à ordem democrática;</b>  3) Princípios Estéticos, sensibilidade, criatividade, diversidade de manifestações artísticas e culturais <b>(BRASIL, 1998)</b>. (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 10-11, grifo nosso).</p>
---	---

Fonte: levantamentos da pesquisa

Os princípios abordados nas propostas orientam-se no primeiro documento com 14 princípios os quais demandam aspectos éticos, políticos e estéticos, apontando aparentemente para uma direção de igualdade de direitos e liberdade de aprender, já no Documento Curricular de Roraima-2018, são apresentados somente 3 (três) princípios que estabelecem um discurso em defesa do bem comum e da ordem democrática, os quais não se apresentam de forma clara para os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Contudo os dois documentos demonstram a incapacidade de clareza conceitual o que nos leva a argumentar se tal exposição pode

ocultar intenções contrárias ou arbitrárias, diante do contexto de reformas vividas nos dias atuais.

De modo geral, os documentos oficiais sustentam que a educação pública se funda em um sistema enquanto local de aprendizado, que se apoia em uma estratégia para a transformação social como fonte de formação para a cidadania e a inserção no mercado de trabalho, com base nos princípios de liberdade, dignidade e solidariedade. Conforme se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a educação se consolida como um direito social, como forma de socialização de valores, culturas e padrões ético-morais da sociedade, bem como forma de difundir conhecimentos científicos construídos ao longo dos tempos.

Diante do qual, mesmo de forma questionável, é defendido que a “[...] educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais” (BRASIL, 2013, p. 150).

Porém, considerando os aspectos de a escola abranger consideravelmente o acesso à população de um ensino público com equidade e qualidade, ainda assim não é acessível a todos, portanto, é possível colocar em discussão como esta pode ser critério para a prática social. Ao refletir diante dessa visão concreta da realidade educacional, que as considerações propagadas nos documentos podem ser consideradas contraditórias enquanto admissível a exclusão social de todos os não escolarizados.

Logo ressaltamos que as discussões ao longo da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, assim como no Relatório Jacques Delors (1998), têm como foco a educação em seu contexto direcionado à finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que o papel da escola não é mais o de ensinar, o que faz com que estudantes e professores passem a construir e atribuir significados e sentidos à escola que se distancia de uma formação humanizadora.

A partir dessa visão de levar a escola a educar para a sociedade do capital, ressaltamos as colocações apresentadas:

respeito à liberdade e apreço à tolerância, promoção da interação escola, comunidade e movimentos sociais, respeito à liberdade, aos valores e capacidades individuais, apreço à tolerância, estímulo e propagação dos valores coletivos e comunitários e defesa do patrimônio público, valorização da cultura local e regional e vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, valorizando o ambiente sócio-econômico-cultural

do Estado de Roraima.(LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1998, n.p. ; BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, 2017, n.p ).

Visa a construção de uma roupagem que eleva o indivíduo a mais valia, disseminado pelos grupos internacionais com políticas de ajustes estruturais advindas do Consenso de Washington, em 1989, com o objetivo de debater medidas que deveriam ser adotadas pelos governos dos países da América Latina com adequações para a nova fase do capitalismo e não um sistema de ensino que desenvolva no indivíduo a sua apreensão das múltiplas relações para assim transformar a realidade. Conforme apresenta Saviani (2008), ao ressaltar que se a educação é um processo mediador entre o indivíduo e sociedade, logo não se tem outra forma de analisar o processo pedagógico nas suas entrelinhas históricas e sociais sem uma teoria que ao compreender o homem como ser concreto, propõe uma educação que valoriza a assimilação do saber produzido historicamente.

Para tanto, chegar ao objetivo proposto de uma educação que desenvolva a transformação integral do indivíduo, conforme se almeja nos dois documentos, na Proposta Curricular para o Ensino Básico de Roraima (2010) e no Documento Curricular em fase de implantação (2018), demonstra o direcionamento de uma educação para a construção de um sujeito preparado para seguir as imposições de um mercado que intitula e direciona a educação para condicionar o indivíduo, através de receituários a serem seguidos, com a finalidade de atingir as metas traçadas pelas Organizações Internacionais “[...] um laboratório de ideias, âmbito de geração de consenso e de fixação de padrões” (UNESCO, 2004b, p. 36). Destarte, constrói corpus de princípios e valores, gerais e específicos, denominados valores basilares e que são prescrições da ONU. Os documentos analisados apresentam na sua concepção de currículo a receita para a construção deste modelo de educação. Conforme exposto:

Tabela 4 – Correlação (4) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018)

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO BÁSICO DE RORAIMA (2010)	DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA-2018
<p><b>CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO</b> Esta proposta acredita que o currículo é <b>uma construção social, resultante de um processo histórico sofrendo influências políticas, sociais, culturais e pedagógicas, voltada para a concretização de objetivos educacionais, dentro de uma visão transformadora.</b></p> <p>Seguindo as concepções defendidas nesta proposta propõe-se um currículo Inter-relacional, visando favorecer o <b>desenvolvimento de habilidades e competências</b> de maneira interdisciplinar necessárias à construção do saber.</p> <p>Nessa perspectiva de currículo como um processo dinâmico de construção de saberes, <b>em que práticas e possibilidades se articulam e se complementam, através de uma relação dialógica que proporcione adaptações e alterações</b> nas práticas de ensino acredita-se ser possível a efetivação da aprendizagem (<b>PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>, 2010, p. 65, grifo nosso).</p>	<p><b>PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS, SOCIOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO</b></p> <p>O Documento Curricular de Roraima – DCR deve ser norteado por princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos que atendam às necessidades e peculiaridades dos sujeitos que se pretende formar no âmbito da educação básica, aqui especificamente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. <b>Assim, prima-se nesse contexto por uma abordagem sociointeracionista, na concepção vygotskyana</b>, visto que parte do princípio de que o sujeito não nasce pronto e acabado, nem mesmo é uma cópia do ambiente em que está inserido, pois sua evolução intelectual pressupõe uma interação com o outro, com o meio e, <b>sua interação social promove a transformação de um ser biológico em um ser humano.</b></p> <p>Partindo desse princípio, a escola tem como função social, fazer com que os conhecimentos empíricos construídos pelo sujeito a partir da vivência com o outro, o meio, evoluam para construção dos conhecimentos científicos, de forma que este se reconheça como <b>um ser social, histórico e cultural, transformando-se num sujeito crítico reflexivo e participativo.</b> Para tanto, <b>faz-se necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “a viver juntos” e “aprender a ser”.</b> DCR (2017, p. 10, grifo nosso)</p>

Fonte: levantamentos da pesquisa

Nessa concepção de currículo apresentado nas Propostas, o desenvolvimento das atividades, visa favorecer as habilidades e competências, conforme descrito na Declaração Mundial de Educação para todos e no Relatório Delors (1998), reformas apresentadas para que se crie o consenso e, assim, a aceitação da realidade como se apresenta de imediato, pois a finalidade de desenvolver habilidades e competências deve priorizar a adaptação às novas condições de exploração e possibilidades de consumo. Este desenvolvimento estaria baseado em habilidades básicas e conhecimento mínimo, conforme excerto da PCEBR (2010, p. 27), no qual apresenta-se a importância de “levar o aluno à construção de saberes em que práticas e possibilidades se articulam e se complementam, proporcionando adaptações e alterações para efetivação da aprendizagem”.

Diante do exposto, podemos inferir que a proposta de currículo apresentada no documento que direciona o trabalho do professor da Educação Básica de Roraima, tem por base um conhecimento que prioriza as exigências impostas pelo mercado. Logo, as habilidades manuais devem se sobrepor às intelectuais, já que o conhecimento deve contribuir para resolver situações úteis e imediatas para o momento, ou seja, para solucionar com criatividade e rapidez os problemas postos, sem a compreensão de que as ações reproduzidas das relações sociais os leve a uma consciência alienada. Da mesma forma, o atual documento Curricular de Roraima (2017) propõe como princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos do currículo, o desenvolvimento integral do sujeito através da reflexão sobre [...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado<sup>31</sup>. Esta ressalta que o desenvolvimento requer um processo formativo, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional.

Ainda no Documento Curricular de Roraima (2018), destaca-se como fundamento psicológico para atingir os princípios propostos, a teoria Vygotskyana, apresentada sob o conceito de sociointeracionismo. É feita uma relação entre as bases da teoria histórico-cultural de Vygotsky, com as bases da pedagogia do aprender a aprender, quando ideário pós-moderno apresentam que o indivíduo deve se reconhecer como ser social, ou seja, só é necessário que tenha esta compreensão, mas não há necessidade de usá-la para a transformação do meio. De acordo com Duarte:

[...] constitui-se num equívoco a denominação “sociointeracionismo” dada por psicólogos e educadores brasileiros à teoria de Vigotski. Não existe um interacionismo “menos social” e um interacionismo “mais social”. A verdade é que, sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem realmente historicizadora do ser humano, isto é, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social. (DUARTE, 2001, p. 222).

Nessa concepção de currículo apresentada pelos documentos que direcionam a prática educacional de Roraima, que indivíduo estes documentos visam formar e quais documentos direcionam esta formação:

---

<sup>31</sup>31 Texto Introdutório BNCC, 2017



Tabela 5 – Correlação (5) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018)

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO BÁSICO DE RORAIMA (2010)	DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA (20180b)
<p><b>Formação do sujeito</b></p> <p>A proposta aqui defendida é que a ação educativa esteja fortemente embasada no <b>diálogo/linguagem, promovendo a interação entre homem e mundo e a intervenção do primeiro a partir de uma análise crítica na sociedade.</b></p> <p>Vigotsky (1996, p. 41) destaca que o “homem é essencialmente social: é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito”. Dessa maneira, o citado autor, evidencia a ideia de que o ser humano, diferentemente do animal, não se encontra limitado a sua própria experiência pessoal e/ou as suas próprias reflexões. Ao contrário, a experiência individual alimenta-se, expande-se e aprofunda-se, em especial, graças à apropriação da experiência social que é veiculada pela linguagem, mediante os processos de comunicação que se dão com outros sujeitos. [...] A realidade, o ponto de partida e chegada da palavra, pode ser transformada através da educação que resgata a condição cultural humana. As palavras de Duarte' (1987, p. 81) "... é necessário que contribuamos para que eles desenvolvam um modo de pensar e agir que possibilite captar a realidade enquanto um processo, conhecer as leis internas do desenvolvimento deste processo, para poder captar as possibilidades de transformação do real".</p> <p>Acredita-se que a aprendizagem é um processo de apropriação ativa do <b>conhecimento das experiências humanas, que impulsiona de forma não linear o desenvolvimento, promovendo a análise de conceitos, esclarecendo significados, elaborando hipóteses e verificando a validade dos processos de raciocínio, é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com pessoas que ocorre na interação social.</b></p> <p>Nesse sentido o processo educacional está <b>estritamente relacionado com pilares</b></p>	<p><b>Formação do sujeito</b></p> <p><b>FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO</b></p> <p>Assim, embasados na legislação, <b>normas e concepções de formação integral</b> o Documento Curricular de Roraima – DCR – preza pela educação integral devendo ser assumida por todos os envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos, colocando-os como centro do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Para tanto, <b>as instituições de ensino de Roraima devem assumir o papel de formadoras de competências e habilidades que vão além dos componentes curriculares, mas contemplando também, um conjunto de capacidades associadas às diversas dimensões do desenvolvimento integral.</b> Essas capacidades, assim definidas pela organização Movimento pela Base devem ser: Autoconhecimento e Autocuidado, Pensamento Crítico, Criatividade e Inovação, Abertura às Diferenças e Apreciação da Diversidade, Sociabilidade, Responsabilidade, Determinação. (Movimento pela Base, 2017)<sup>32</sup>.</p> <p>Nesse sentido, o currículo de Roraima se propõe a promover uma formação de cidadãos plenos e aptos a lidar e atuar na realidade, com os desafios do hoje e do amanhã. E isso não é possível sem que se repense aspectos primordiais do contexto escolar, como: <b>a elaboração cuidadosa, de um projeto político-pedagógico que propicie experiências voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas e a formação continuada dos professores, que deve ser ampliada, para um trabalho pedagógico focado no alcance dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades.</b> (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 11-12, grifo nosso).</p>

<sup>32</sup> Movimento pela Base, 2017. Disponível em: < movimentopelabase.org.br.> acesso em 13/11/2018.

<p>da educação, descrito por Jacques Delors, no livro <i>Educação: Um Tesouro a Descobrir</i> (1998) (PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 65, grifo nosso).</p>	
---	--

Fonte: levantamentos da pesquisa

A formação do sujeito apresentada nas duas propostas diverge em suas bases, enquanto a Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental (2010, grifo) apresenta-se conforme excerto: fortemente embasada no **diálogo/linguagem, promovendo a interação entre homem e mundo e a intervenção do primeiro a partir de uma análise crítica na sociedade.**

Logo o documento ao tratar da formação do sujeito, “pelo menos expressa”, volta-se a uma concepção de transformação social, conforme expõe Duarte:

[...] é necessário que contribuamos para que eles desenvolvam um modo de pensar e agir que possibilite captar a realidade enquanto um processo, conhecer as leis internas do desenvolvimento deste processo, para poder captar as possibilidades de transformação do real. (DUARTE, 2007, p. 81).

Diante dessa visão o autor (2007) ressalta a importância da apropriação do sujeito através de uma formação em que o indivíduo se reconheça como ser social, para adquirir esta sociabilidade e lute para a transformação da realidade social, logo vale ressaltar que o papel político da escola envolve uma luta contra os processos de alienação, aspirando condições reais de desenvolvimento para todos, com o desenvolvimento das máximas possibilidades que, objetivamente, existem para o gênero humano (DUARTE, 2007).

Esta, portanto, seria a visão de formação do sujeito na análise do autor, o que é possível questionar a utilidade, já que nas entrelinhas da formação deste sujeito voltado a uma concepção de transformação social, este mesmo documento afirma que para contribuir com este sujeito o processo educacional deve está estreitamente relacionado com pilares da educação, descrito por Jacques Delors, no livro *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1998), que fundamenta-se em uma concepção de formação para uma sociedade que engloba valores de mercado, de competição, de individualização. Nesse sentido, é possível deduzir que tais conhecimentos direcionados aos pilares da educação contribuem para a formação do sujeito engajado na acirrada disputa do mercado de trabalho, que, de acordo com a lógica neoliberal, pretende a partir do individualismo que as pessoas se capacitem para competitividade.

Já o Documento Curricular de Roraima, (2018), estabelece que as normas e concepções de formação integral preza pela educação integral devendo ser assumida por todos os envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos, colocando-os como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto fica expresso neste documento o papel da escola em educar para a formação integral de modo a assumir o papel de formadoras de competências e habilidades que vão além dos componentes curriculares, mas contemplando também um conjunto de capacidades associadas às diversas dimensões do desenvolvimento integral. Logo o compromisso da escola não seria com o ensino sistematizado, mas com a preparação do sujeito para o mercado, ou seja, cidadão formado em bases ideológicas capitalistas, condicionado a uma visão de senso comum. O que se contrapõe à natureza própria do fenômeno educativo em sua categoria de trabalho não-material, envolvendo produção de ideias, conceitos e valores, por exemplo, sendo que o produto da educação não se separa do ato de produção. Em um breve exemplo, é possível citar que a aula é produzida pelo professor e consumida pelos alunos, ao mesmo tempo (SAVIANI, 1992).

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. (SAVIANI, 1992, p. 20).

Nessa direção, pode-se constatar que quando se trata de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a “Declaração Mundial de Educação para todos” não limita ao desenvolvimento das habilidades básicas, como ler, escrever, expressar-se, contar e solucionar problemas, conforme apresenta o autor, a natureza do próprio fenômeno educativo, mas volta-se, também, à formação de valores e de atitudes, para ser tolerante e compreender as condições de vida na sociedade globalizada como circunstâncias necessárias e naturais, logo o indivíduo deve dedicar-se a uma cultura de paz, respeitando a herança cultural, linguística e espiritual dos povos.

Portanto os documentos que direcionam o sistema de ensino de Roraima apresentam nos seus excertos, apresentados para ilustrar as análises feitas nos documentos, uma relação com a política proposta pelos documentos que direcionam

a educação para a formação de cidadãos que se adaptem ao sistema proposto. Conforme exposto:

[...] **elaborando hipóteses e verificando a validade dos processos de raciocínio** é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com pessoas que o ocorre na interação social. (PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 65, grifo nosso).

[...] **a elaboração cuidadosa, de um projeto político-pedagógico que propicie experiências** voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas e a formação continuada dos professores, que deve ser ampliada, para um trabalho pedagógico focado **no alcance dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades**. (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 10-11, grifo nosso).

Saviani (2011, p. 447) ressalta que o que vem acontecendo é uma desvalorização da “cultura elaborada” “nesse tipo de ‘cultura escolar’, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade”.

Logo, todo o processo histórico do ensino e aprendizagem demonstra que as dificuldades encontradas na apropriação dos conteúdos e no sentido desses pelos alunos e professores têm como causa esses retalhos de documentos que deveriam orientar o trabalho, mas que prima pela flexibilidade do ensino, além das responsabilidades e compromissos repassados à escola, os quais não seria a sua atribuição. Portanto, não contribuem para a sistematização do conhecimento. Diante do exposto, o indivíduo que se almeja formar, na perspectiva dos documentos, pautase em uma proposta de educação que parece ter por finalidade desenvolver a partir da interação social um indivíduo que diante da realidade consiga transformá-la. Em contrapartida oferece a flexibilização do ensino e o compromisso da escola com a tarefa de preparar o cidadão para a democracia capitalista, logo é questionável formar para a transformação social e ao mesmo tempo preparar um cidadão que compreenda o exercício da liberdade limitados aos deveres impostos por um sistema democrático capitalista.

**A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral**, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo. Podemos distinguir, a este propósito, vários níveis de intervenção que, numa democracia moderna, se deveriam completar mutuamente. Numa primeira concepção minimalista, o objetivo é apenas a aprendizagem do exercício do papel social, em função de códigos estabelecidos. **É à escola básica que cabe assumir a**

**responsabilidade desta tarefa: o objetivo é a instrução cívica** concebida como uma “alfabetização política” elementar. Mas, mais ainda do que no caso da tolerância, esta instrução não poderá ser, apenas, uma simples matéria de ensino entre outras. **Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos**, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de **fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros** (DELORS, 1998, p. 58, grifo nosso).

No tocante ao planejamento apresentado para o ensino básico de Roraima, o documento intitulado Proposta Curricular para o Ensino Básico de Roraima (2010), expõe que o planejamento visa proporcionar a reflexão docente da prática educativa ao prever, selecionar, escolher, organizar, refazer e redimensionar no processo do antes, durante e posterior à ação concluída. Já no documento atual, Documento Curricular de Roraima (2018), a escola tem como função social fazer com que o conhecimento empírico construído pelo sujeito, seja desenvolvido através da vivência com o outro, o meio e assim evolua para o conhecimento científico. Nesse interim o indivíduo se transformará em um sujeito crítico, reflexivo e participativo. Contudo, é necessário que se possibilite um planejamento voltado às habilidades e competências, do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “a viver juntos” e “aprender a ser”. Pilares da educação que necessitam ser expandidos de forma global e permear toda a vida, contribuições que influenciarão no aspecto cognitivo e prático, para o sujeito enquanto pessoa e participante da sociedade.

Tabela 6 – Correlação (6) entre o PCEBR (2010) e o DCR (2018)

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO BÁSICO DE RORAIMA (2010)	DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA (2018)
<p>Considerando a concepção teórica e metodológica defendida nesta proposta, o planejamento é um ato político e pedagógico que revela intenções e a intencionalidade.</p> <p>Gasparin (2007) <b>apresenta passos que se complementam e se interpenetram na ação pedagógica para se efetivar uma prática docente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática Social Inicial – compreendida como o ponto de partida do processo pedagógico onde alia-se o conhecimento de mundo do educando sobre o (s) conteúdo (s) a ser trabalhado, vinculando-o com a realidade. Nas palavras de Gasparin (2007, p. 15) “caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do</li> </ul>	<p>Assim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) formulou <b>dez competências gerais</b> para educação básica, <b>que balizam o processo de ensino e aprendizagem</b> na perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</li> <li>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências,</li> </ol>

<p>aluno para a construção do conhecimento escolar [...] <b>Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto</b>".</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Problematização</b> – momento de discussão/problematização de questões a respeito do conteúdo proposto, vislumbrando-o nas diferentes dimensões (conceitual, histórica, social, política, estética, religiosa, etc.). Para Gasparin (2007, p. 35), "o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa". Neste momento ocorre a aproximação entre a vivência do conteúdo percebida no momento da prática social inicial ao conteúdo em sua teoria.</li> <li>• <b>Instrumentalização</b> - momento em que o aluno se apropria de instrumentos culturais e científicos necessários modificar, ampliar e superar os conhecimentos prévios e construir conhecimentos mais complexos, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento científico.</li> <li>• <b>Catarse</b> - momento em que ocorre a síntese mental por parte do educando dos conteúdos trabalhados, expressada quando demonstra compreensão, relata e registra oralmente ou por escrito o conteúdo, demonstrando que houve assimilação e ampliou conhecimentos prévios.</li> </ul> <p><b>Prática Social Final</b> - momento em que o aluno demonstra através de ações ou intenções que aquele conteúdo vivido, problematizado, teorizado e sintetizado mentalmente, agora é capaz de transformar a sua existência. PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 47-48, grifo nosso).</p>	<p>incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</li> <li>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</li> <li>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</li> <li>6. <b>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</b></li> <li>7. <b>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</b></li> <li>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</li> <li>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades,</li> </ol>
--	--

	<p><b>culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</b></p> <p><b>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</b> (DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, 2018, p. 10-11, grifo nosso).</p>
--	--

Fonte: levantamentos da pesquisa

Em se tratando de planejamento, as duas propostas divergem quanto à base que o sustenta. A Proposta curricular para o Ensino Básico de Roraima (2010) apresenta um planejamento que visa assegurar uma ação pedagógica que garanta eficiência e eficácia. Nesse sentido exige uma organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos.

O lema de eficiência e eficácia apresentado na proposta, nos anos 90, do século XX, era tido como lema dos neoliberais que para justificar a crise educacional, apresentavam-se envolvidos e preocupados com a reformulação da educação em um cenário voltado à regulação do mercado, o qual sugeria que o governo participasse cada vez menos das intervenções em contextos nos quais se entendia que o mercado funcionava bem, e, contribuísse com a educação e saúde, por exemplo, por não serem atividades que dependem apenas do mercado. Contudo, tais sugestões objetivavam a racionalização de gastos públicos e privatização de empresas estatais.

Discutindo as contradições apresentadas nas ações pedagógicas do documento, ao desenvolver a análise em sua totalidade, chega-se a questionar o que está proposto diante de um planejamento que se fundamenta em um ensino que desenvolva a prática social como supõe o planejamento, Saviani (1992) costura articulações entre a produção do saber e a elaboração do saber:

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. (SAVIANI, 1992, p. 81).

Logo, esse domínio para a elaboração do saber sistematizado requer agentes sociais que o dominem e assim contribuam para a transformação, visto que a educação está alicerçada no processo constante de busca realizado pelo ser, assim como na necessidade de socialização do saber para emancipação dos homens.

A segunda linha de pensamento do Documento Curricular, já em processo de implantação, a concepção de planejamento volta-se às dez competências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento construído com bases no lema “aprender a aprender”, que apresenta em sua concepção de formação humana a adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado. No estudo do processo de reforma educacional, a partir dos anos 2000, surge uma nova intervenção curricular que passa a ser definida pela classe empresarial. Os quais se destacam: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, “Todos pela Educação”, esses se destacam e articulam a Base Nacional Comum, com princípios que buscam enfatizar, as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, visando o empreendedorismo.

Assim, com o crescente desemprego e a diminuição do trabalho formal, a formação com foco em habilidades e competências, objetivará o preparo dos filhos dos trabalhadores para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as mudanças do mundo contemporâneo, voltados à acumulação flexível. No mais, responsabilizar os indivíduos caso as suas tentativas de sustentação nesta sociedade global não assegurem a condição de sobrevivente.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, [...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2008a, p. 98).

Diante das análises, frente ao cenário de reformas, é possível questionar o ambiente em que se constroem os documentos que norteiam o Ensino Básico do Estado de Roraima. Seria pensar na real efetivação da função escolar ou no esvaziamento de sentido do papel da escola? Dito isso, é posto nas análises desenvolvidas que estando a escola mergulhada em definições que vêm de um contexto neoliberal que incentiva a privatização, a quantificação de resultados, a índices, avaliações que visam qualidade e desempenho de professores e alunos, meritocracia, tem-se uma escola com condições que se eleva às regulações de mercado, o que contribui para o desempenho individual, em meio à lógica do capital.

Logo o sentido da escola enquanto disseminadora de conhecimento não se apresenta de forma clara enquanto instituição responsável para a construção do saber.

Em razão de tal reflexão, entendemos que o modelo de currículo exposto nos documentos que direcionam a educação básica de Roraima pode vir a ser um desdobramento das reformas produzidas a partir da década de 1990, com o movimento Educação Para Todos (EPT), em que características se alinham à gestão empresarial, assim, o papel do Estado na política educacional passa de um Estado de Bem-estar Social a de avaliador e controlador.

Para tanto o currículo deve ser direcionado a servir a uma sociedade que vive sob a sustentação do capital, refém das políticas públicas controladas por organismos internacionais, que estimulam a concorrência e condicionam o repasse e valor dos financiamentos ao desempenho das escolas em exames de avaliação. Nesse âmbito, o objetivo de uma educação voltada para a transformação social deve estar direcionada à “[...] ação educativa que esteja fortemente embasada no diálogo/linguagem, promovendo a interação entre homem e mundo e a intervenção do primeiro a partir de uma análise crítica na sociedade” (PCEBRR, 2008, p. 35), não é de fato a finalidade deste documento.

Portanto, é relevante apresentar que o estudo da reforma do Estado, do aparelho do Estado, da gestão pública, do financiamento e planejamento público tem relação direta com as Reformas educacionais, com influências que desencadearão na reforma curricular do Estado de Roraima, alinhando tais interesses à construção de um currículo que direcione o ensino “básico” às condições propostas em formar a classe trabalhadora condicionada aos diversos mecanismos político-ideológicos para o controle social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho que trilhamos a fim de alcançar o objetivo deste estudo, reconhecemos que muito ainda deve ser feito, mas em tudo deve existir um começo, logo continuaremos com os trabalhos para esclarecer o real papel do ensino sistematizado, pois no percurso de análises direcionadas à perspectiva de formação defendida nos documentos oficiais, que orientam a Educação Básica brasileira a partir dos anos de 1990, encontramos no seu contexto da totalidade contradições que subordinam o sistema educacional ao mercado capitalista, tornando-o mercadoria, logo a sua atuação no processo de formação dos indivíduos deve seguir os padrões de controle político-ideológico.

Assim, identificar e analisar a função atribuída ao currículo da Rede Pública do Ensino Básico do Estado de Roraima, nos fez compreender que a função atribuída ao ensino expresso nos documentos oficiais é uma continuidade das reformas estabelecidas desde os anos 1990 e que na prática se contradiz ao abordar um modelo de educação que direciona o indivíduo ao ensino com base no senso comum, e que direciona a escola a educar para o mundo globalizado.

Contudo, para tal compreensão, analisamos os documentos que norteiam o ensino da rede pública, e a sua relação com os documentos internacionais. Diante de tal análise, percorremos o caminho iniciando os nossos estudos com a discussão das influências neoliberais sobre as políticas educacionais, logo identificamos que os documentos que embasam o ensino da Rede Pública do Estado de Roraima são produzidos com base nos documentos estabelecidos pelas Organizações Multilaterais (OM), como o Grupo dos sete/G-7, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas/ONU.

No decorrer da pesquisa apresentamos os documentos orientadores para a América Latina responsáveis pela reforma educacional, a partir da década de 1990, sendo a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), elaborado para a Unesco e pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, presidida pelo economista francês Jaque Delors. Logo, compreendemos que a formação presente nos documentos oficiais que orientam a Educação Básica, a partir dos anos de 1990, está relacionada com a reprodução de uma educação que se adequa ao instrumento de acumulação

capitalista com a finalidade de preparar mão de obra, especialistas, técnicos voltados para a reprodução ampliada do capital, o que torna a educação instrumento de uma política que conduz as consciências ao processo de acumulação sustentado por relações sociais de exploração. Conhecimento esse criado para reproduzir continuamente nas classes dominadas e conduzi-las a uma ideologia dominante de senso comum.

Diante deste estudo, nos detemos a questionar o modelo educacional que sustenta o currículo de Roraima, pois este encontra-se comprometido em um cenário neoliberal, marcadamente capitalista, que idealiza o conceito de escola com o foco empresarial, competitiva, individualista, preocupada com metas e resultados, o que secundariza o papel da escola e o trabalho docente de modo a intensificar o capital, desvalorizar os profissionais e culpabilizar a escola pública pelas mazelas sociais. O que possibilitou observar nos estudos dos documentos oficiais, um discurso e orientações pautadas em conceitos contraditórios, que tornam determinantes as intenções destes documentos com diferentes interpretações.

Estes documentos tornam-se vazios se associarmos ao contexto social e a relação que a escola pública de Roraima estabelece com a sociedade, em que a escola deveria dar as respostas para a educação, o que implicaria no sentido da escola que para nós e dentro do referencial teórico que escolhemos para desvelar o objeto do estudo, este ensino deveria pautar-se a uma função ligada ao trabalho educativo de produzir nos indivíduos a humanidade construída historicamente pelo coletivo de homens. Ou seja, os documentos apresentam em seu currículo um ensino que de forma intencional indica a formação de alunos a uma educação rasa, com a intenção básica para o trabalho enquanto mão de obra. Conforme apresenta nos documentos a intenção de vincular a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais com o desenvolvimento de competências e habilidades.

Em ato contínuo à análise dos documentos internacionais e seus relatórios fizemos estudos sobre as reformulações ocorridas com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em suas orientações para os países da América Latina, diante das quais, observamos que os documentos intitulados relatórios reconhecem as questões sociais a qual vivemos, porém atribui a responsabilidade das mazelas ao próprio indivíduo e caracteriza a escola como espaço essencial para a formação do cidadão em que sua finalidade visa atender a complexidade da sociedade atual em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos como objeto de estudo

para que os alunos sejam capazes de atuar frente à realidade em que vivem, transformando-a em uma sociedade mais justa e equitativa.

Entendemos, assim, que a concepção do papel da escola presente nos documentos curriculares do Estado de Roraima não poderá cumprir a função de transmissão de conhecimentos de modo a contribuir para a compreensão das contradições da sociedade moderna e globalizada, tão abordada nos documentos, além dos problemas gerados à humanidade, porém cumpre o seu papel estratégico, na formação moral do cidadão de direito e não de fato, pois na prática o cidadão é formado para competir, o homem individualista que deve disputar o direito de sobreviver.

Conforme o Relatório (DELORS, 1998), ao definir como papel da escola a formação para a solidariedade e para a competição, cumpre à escola o papel de formar para a cidadania, ao passo que se de fato a finalidade deveria ser a transformação social ou o desenvolvimento integral, a este indivíduo poderia ser dado verdadeiramente uma formação que fortalecesse o mesmo a resistir às adaptações. Conforme a proposta de Roraima, 2018, para a formação integral do indivíduo:

A educação desempenha um grande papel no desenvolvimento humano. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI diz que “a educação deve dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, fazendo com que cada um tome seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive...” e diz ainda, que a educação básica é, “absolutamente vital” e que ela deve englobar todos os conhecimentos e competências indispensáveis na perspectiva de desenvolvimento humano. (DCRR, 2018, p. 9).

Logo é possível identificar as contradições que se desvelam diante das bases que norteiam o ensino do Estado de Roraima e, portanto, os impactos para a formação do indivíduo que esta objetiva formar. Nas condições que se almeja direcionar o ensino básico do Estado de Roraima em que se encontra a formação do indivíduo pautado em competências e habilidades, incita este a pensar que diante do acirramento das contradições da sociedade, em que todos os dias se torna mais distante as arestas entre a riqueza e miséria, à desumanização do homem e da degradação da natureza, tal concepção para a formação do indivíduo demonstra requerer que o processo educativo seja negado para que o mundo não seja de fato compreendido, logo não seja transformado de fato, mas que a ele todos possam continuar se adaptando.

Apesar de os documentos oficiais apresentarem termos importantes, à primeira vista, são coerentes e plausíveis para com a função da escola, porém o que se percebe é que tais termos caminham para um discurso vago, carente de conceituação, mas que é facilmente introduzido no meio educacional, para serem comumente utilizados para viabilizar aos alunos uma educação limitada, que implica num mínimo, de conhecimentos necessários para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

No tocante a formação dos professores discutida nas propostas, as contradições se apresentam quanto ao planejamento apresentado, em que a estes intitulam o dever de desenvolver o planejamento de modo a garantir a eficiência e eficácia, diante do qual as intenções e intencionalidades expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir, logo para o docente é necessário a reflexão permanente de sua prática educativa focada no alcance dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades. (PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p. 29).

Diante da breve apresentação, os documentos ressaltam que é imprescindível o planejamento exposto para a transformação social. Assim os nossos questionamentos são quanto às cobranças para o planejamento do trabalho docente, o qual são impostas condições ao professor com regimes, horários e atribuições, que não criam circunstâncias favoráveis para que as atividades que de fato devem contribuir para a apropriação dos conteúdos sejam concretizadas, pois todas as atribuições elencadas ao professor atravessam as suas condições de trabalho, o qual necessita se desdobrar para atender a sobreposição de afazeres.

Logo como este profissional irá desenvolver um ensino que contribua com o planejamento proposto por estes documentos, os quais fundamentam-se em uma educação que leve as crianças, jovens e adultos, ao que coloca Anna Penido, “a serem profissionais, cidadãos, seres humanos preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, dispostos a construir uma sociedade mais justa, solidária, sustentável e democrática” (DCRR, 2018, p. 13); como também, ser capaz de exercer a cidadania, com autonomia intelectual e fazendo uso do pensamento crítico (BRASIL, 2013). Questionando tais preceitos, se pondera o que Saviani (1992) expõe, ajuizando que é o fim que se almeja atingir que determina a metodologia e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe argumentar se tal finalidade pode ser alcançada face às determinações expostas (e impostas) pelos documentos que norteiam tais propostas. Frente ao exposto nas considerações, vale sinalizar que, aparentemente, existe

determinado esvaziamento de sentido com relação ao planejamento exposto na função do currículo, quanto à aprendizagem, embora apresentem várias finalidades para o planejamento e o desenvolvimento, pouco orientam e viabilizam meios para tais e, quando o fazem, propõem características contraditórias.

Portanto, o trabalho desenvolvido para as reformas apresentadas e aplicadas tem objetivos organizados que se contradizem nas suas concepções e princípios para servir a uma sociedade que visa a reprodução por meio de práticas sociais, elevando a escola à condição de responsável por construir a paz, despertar nos indivíduos a necessidade do trabalho cooperativo, ordenado, criativo e específico para a permanência de uma cultura que sustenta o modo de ser, de fazer e de pensar da sociedade capitalista. Nesse sentido, há uma negação da função própria da educação que é a transmissão e apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pelos próprios homens, construindo em seu lugar conhecimentos fragmentados, aligeirados, superficiais, mercantilizados, adequando a educação às necessidades do capital, expressas tanto nas políticas de emprego como nas políticas educacionais vigentes no cenário atual.

Diante do exposto não há de se falar em uma prática para a transformação social se essa não é desenvolvida em bases teóricas que justifiquem a necessidade e proponham as formas de transformação consistentes e coerentes para uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição.** Sociologia, Problemas e Práticas: Lisboa, n. 37, p. 33-48, nov. 2001a. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292001000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292001000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 28 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** Educação e Sociedade, Campinas, ano 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001b.

AL GORE JR., Albert Arnold (Org.). **Reinventar a administração pública: relatório sobre o estado da administração americana e as opções fundamentais para a sua reforma.** Lisboa: Quetzal, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal: (Collor, FHC, Lula).** Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. Retratos da Escola.** Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jul. 2010.

BARAN, Paul; SWEEZY, Paul. **Capitalismo Monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar, 2ª ed., 1974.

BARAN, Paul; SWEEZY, Paul. **Sobre a História do Capitalismo Monopolista.** In: MAGDOFF, Henry (Org.). Teoria e História do Capitalismo Monopolista. Porto: Firmeza, 1974.

BOCCARA, P. (org.). **Le capitalisme monopoliste d' État. Paris,** Editions Sociases, 1976.

BRAGA, R. **A restauração do capital. Um estudo sobre a crise contemporânea.** São Paulo; Xamã, 1996.

BRASIL. **Constituição (1824). Constituição do Império do Brasil:** promulgada em 25 de março de 1824. In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras: (1823-1988). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 303-304.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 24 de fevereiro de 1891. In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras: (1823-1988). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 303-304.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 16 de julho de 1934. In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras: (1823-1988). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 304-307.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil:** decretada em 10 de novembro de 1937. In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras: (1823-1988). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 307-309.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 18 de setembro de 1946. In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras: (1823-1988). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 310-311.

BRASIL. **Constituição (1967). Constituição do Brasil:** promulgada em 24 de janeiro de 1967. In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras: (1823-1988). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 311-313.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual de orientação para constituição de unidades executoras.** Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.766,** de 18/12/1998. Lei que altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.172/01. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category\\_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: mar. 2019

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **O ajuste estrutural do Estado e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial.** In: RABELO, Jackeline et al (Org.). Trabalho, educação e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 190-215.

CHOSSUDOUSKY, M. **A globalização da pobreza.** Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DOURADO, Luiz Fernando. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DUARTE, N. **O ensino de matemática na educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada**. In: Arce, A. e Duarte, N. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 89-98.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação**. Cortez. São Paulo, 2006.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HORTA, José Silvério Bahia. **Planejamento educacional**. In: MENDES, Durmeval (Org.). **Filosofia da educação no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. p. 195-239.

HUSSON, M. **Miséria do capital**. Lisboa: Terramar, 1999.

KOPNIN, Pável Vassilievith. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

MADZA, Ednir. **Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira**. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, 2009.

MALANCHEN, J. **Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual**. *Geminal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015. Disponível em: . Acesso em: maio 2019.

MANDEL, E. (1982). **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. 3. ed. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

MATIAS-PEREIRA, José. **Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Européia**. *Revista da Administração Pública (RAP)*: Rio de Janeiro, v. 1, n. 42, p. 61-82, jan./fev. 2008.

MAUÉS, O. C. **Reformas Internacionais da Educação e formação de professores**. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89 a 117, mar. 2003.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. **Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Reginaldo Carmelo de. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**, 2012.

MOTTA, V.C. **Capital social**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MOURÃO, Arminda R. B. **O Currículo por Competências e a Formação de Professores**. In: SILVA, Aida Monteiro et al (Org.). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. Recife: ENDIPE, 2006. p. 259-270. ISBN 853730095-0.

MUNDIAL, Banco. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997: o Estado num mundo em transformações**. Washington, D.C.: World Bank, 1997.

\_\_\_\_\_. **Relatório Desenvolvimento Mundial de 2006: equidade e desenvolvimento**. 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório Desenvolvimento Mundial de 2007: o desenvolvimento e a próxima geração**. 2007.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial: resumo executivo**. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. 10. ed. Tradução de Sérgio Fernando Guarischi Bath e Ewandro Magalhães Júnior. Brasília, DF: MH Comunicações, 1998.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Cadernos MARE da Reforma do Estado, Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, v. 1, p. 1-59, 1997. Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB\\_Seges\\_Mare\\_caderno01.PDF](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF)>. Acesso em: 23 maio 2010.

\_\_\_\_\_. **Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil**. Revista do Serviço Público, Brasília, DF, v. 49, n. 1, p. 5-41, jan./mar. 1998. Disponível em:

<[http://www.enap.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=2888](http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2888)>. Acesso em: maio 2019.

PETERNELLA, Alessandra. **Crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI**. Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2016.

PUTNAN, R. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

RORAIMA. **Proposta de Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental de Roraima**. SEED: Roraima, 2010.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima**. CONSED e UNDIME: Roraima, 2018.

ROSAR, Maria de Fátima Costa Félix. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_, Maria de Fátima Costa Félix. **Existem novos paradigmas na política e na administração da educação?** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Org.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 160-172.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. *Revista Educação & Sociedade*, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. vol. 34, núm. 124, julho-setembro, 2013, pp. 743-760.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TEODORO, Antônio. **Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos*. Brasília, DF: Líber Livro, CYTED, 2008. p. 19-38.

TOUSSANINT, E. **A bolsa ou a vida: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. DELORS, Jacques (Org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos**: Traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Brasília: Cadernos UNESCO Brasil, Série Educação, v. 7, 2001a.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: **Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2019.

WCEFA (*World Conference on Education for All*/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien(Tailândia), 1990. [https://pt.wikipedia.org/wiki/John\\_Maynard\\_Keynes](https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Maynard_Keynes) Acesso em: 10/04/2019. <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/toyotismo.htm> Acesso em: 06/05/2019. <https://www.significados.com.br/globalizacao/>. Acesso em 22/06/2019.