

Educação com qualidade: *um debate para além de atual*

Quality education:
a debate beyond the current

Educación con calidad:
un debate más allá de actual

EMINA SANTOS*

Universidade Federal do Pará, Belém- PA. Brasil.

VIVIAN DE LIMA CABRAL**

Universidade Federal do Pará, Belém- PA. Brasil.

RESUMO: Dentre os marcos normativos da educação no Brasil destacamos a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, como referência na elaboração de propostas pedagógicas das redes de ensino. Este artigo propõe uma reflexão acerca da concepção de educação com qualidade instituída nas Diretrizes e sua compreensão sob a perspectiva da existência de características do conceito humanista de formação humana. Tal reflexão é necessária para compreender como a escola precisa pensar e estruturar seu trabalho e garantir o direito à educação com qualidade.

Palavras-chave: Educação com qualidade. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Pensamento humanista.

ABSTRACT: Among the normative markings of education in Brazil, we highlight the relevance of the National Curriculum Guidelines of Basic Education, as a reference in the elaboration of pedagogical

* Doutora em Ciências Sócio Ambientais pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora Titular do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. *E-mail:* <emina@ufpa.br>.

** É formada em pedagogia. Atualmente é mestranda em Currículo e Gestão da Educação Básica pela Universidade Federal do Pará. *E-mail:* <viviancabral2005@yahoo.com.br>.

proposals of the education networks. This article proposes a reflection on the concept of quality education established in the Guidelines and its understanding from the perspective of the existence of characteristics of the humanistic concept of human development. Such reflection is necessary to understand how the school needs to think and structure its work and guarantee the right to quality education.

Keywords: Quality education. National Curriculum Guidelines for Basic Education. Humanistic thinking.

RESUMEN: Entre los marcos normativos de la educación en Brasil destacamos la relevancia de las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica, como referencia en la elaboración de propuestas pedagógicas de las redes de enseñanza. Este artículo propone una reflexión sobre la concepción de la educación con calidad instituida en las directrices y su comprensión desde la perspectiva de la existencia de características del concepto humanista de formación humana. Dicha reflexión es necesaria para que se comprenda cómo la escuela necesita pensar y estructurar su trabajo y garantizar el derecho a una educación con calidad.

Palabras clave: Educación con calidad. Directrices Curriculares Nacionales de la Educación básica. Pensamiento humanista.

Introdução

A Constituição Federal (CF) de 1988 determina como um dos princípios da educação, em seu Artigo 206, inciso VII, a “garantia do padrão de qualidade”, instituindo-a como sua característica essencial. Cabe destacar ainda uma alusão ao termo no Artigo 214, em uma alteração na Lei aprovada através da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, na qual ficam estabelecidos três grandes objetivos à educação brasileira: “a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino”.

Desse modo, além do reconhecimento da educação com qualidade como um direito universal, o texto constitucional possibilita a compreensão do compromisso legal do Estado e da sociedade com a melhoria qualitativa do ensino. Tal argumentação ganha reforço com os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, estabelecidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) da Organização das Nações Unidas (ONU), entre os quais destacamos o 4º, que propõe “educação de qualidade”.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, também se refere a uma educação com padrão de qualidade em seu Artigo 3º, no qual são elencados os princípios nos quais se baseará o ensino ministrado no País. Outrossim, a LDB faz ainda uma breve menção ao que poderia ser uma definição do conceito ao determinar no seu Artigo 4º, inciso IX, sobre quais garantias será efetivado o dever do Estado com a educação escolar pública, sob “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Ainda que a CF 1988 e a LDB 1996 façam referência à educação com qualidade como um direito, a explicitação do que isso constitui não está detalhada no texto das referidas leis, por conta de suas especificidades, uma vez que estabelecem princípios gerais e garantias fundamentais, deixando as particularidades a serem descritas em leis complementares. No entanto, definir e caracterizar esta concepção constitui uma tarefa necessária, de forma a contribuir para sua efetivação.

Assim, a garantia da oferta de uma educação pública com qualidade pode apresentar-se como um enfrentamento complexo, não somente pela dificuldade em se definir, tanto na esfera normativa, como no cotidiano escolar, o que a constitui ou quais os indicadores que a caracterizam, mas, primordialmente, pela necessidade da proposição de políticas públicas que a efetivem e garantam.

O delineamento e a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação e da escola têm ganhado importância, mesmo que, em alguns casos, como mera retórica, na agenda de governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação. Nessa direção, no caso brasileiro, ressalta-se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio. No Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva (DOURADO E OLIVEIRA, 2009: 202).

Diante disso, a necessidade de compreender o que se caracteriza como educação com qualidade instiga investigações de diversas ordens. Cabe ressaltar que a pesquisa acerca de sua caracterização é objeto de estudo de interesse de muitos pesquisadores, dentre eles: Cury (2014), Dourado e Oliveira (2009), Freitas (2005) e Paro (1998), que, dedicando-se à pesquisa na intenção de caracterizar essa concepção ou conceituá-la, contribuem para o debate e para o reconhecimento não só da pluralidade de conceitos e significados como também inflexões conceituais das concepções de qualidade em educação no decorrer do tempo e em diferentes contextos históricos.

Entretanto, na mesma linha de raciocínio do texto da CF de 1988 e da LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) como ato normativo complementar reafirmam o direito à educação com qualidade, e trazem em seu texto uma descrição bem extensa do que a caracteriza.

Considerando que as DCN ainda constituem um documento importante na orientação pedagógica das redes de ensino em todo o País, relevância afirmada inclusive no texto da Base Nacional Comum Curricular quando se refere às DCN como “o ponto de partida” para sua elaboração, é relevante analisar a concepção de educação com qualidade definida nas Diretrizes, uma vez que este documento pode nortear planos, políticas pedagógicas e ações na educação brasileira.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1o do Artigo 1o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BNCC, 2013: 7).

No entanto, ainda que oficialmente se afirme que a BNCC é orientada pelos mesmos princípios que as DCN, os dois documentos não refletem os mesmos conceitos, a educação e o currículo têm definições distintas em cada um. Em síntese, a BNCC, elaborada de forma centralizada, na esteira de uma “contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação” (Dourado, 2018: 40), apresenta uma cisão da educação básica com a exclusão do ensino médio e a restrição da concepção de educação centrada em competências e habilidades e na avaliação destas. Não acolhendo, portanto, em sua totalidade as concepções presentes nas DCN.

Diante da complexidade da construção da concepção de educação com qualidade nas DCN cabem importantes questionamentos: De que forma a educação com qualidade aparece caracterizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica? Que elementos conceituais constitutivos do conteúdo do documento resguardam afinidade com premissas humanistas?

Nossa argumentação inicial se consubstancia em torno de um conceito de qualidade que centralize o ser humano como finalidade primeira e última da formação escolar. Neste aspecto, ao se firmar como espaço institucional onde se formam valores para a convivência democrática a partir dos Direitos Humanos, o ambiente escolar se referênciava como lugar que educa e não somente instrui e o faz potencializando culturas, recriando e reposicionando saberes, encorajando posições políticas plurais, efetivando direitos, respeitando o estranho, ampliando cidadania e valorizando cada um e cada uma a partir de seus interesses, desejos e necessidades.

A finalidade dessa formação consiste em formar a humanidade de mulheres e homens capazes de se perceberem como sujeitos que merecem ser tratados com dignidade e, por isso, possuem o direito de ser formados para, com plenitude, participar ativamente dos rumos trilhados pela sociedade em uma perspectiva democrática e democratizante. Trata-se de formar para o exercício vivo e vibrante da cidadania ativa, propositiva e crítica.

Defendemos, portanto, a tese de que a escola, como instituição política e contraditória, pode se assentar como um lugar privilegiado para toda essa complexa formação humana, consubstanciando valores que possibilitem a legitimação de outro papel social para essa instituição. Pode-se, assim, contrariar o paradigma racional atual de educação que ameaça a emergência do sujeito, com todo o seu potencial criativo, ressaltando, como contrapartida, o paradigma de escola constituído a partir das premissas do pensamento humanista.

A partir destas questões, este artigo se propõe a sistematizar uma análise documental da concepção de educação com qualidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, com o intuito de compreender como se entendeu esta concepção de educação e a sua relação com o conceito humanista de formação humana.

Para alcançar tal objetivo, inicialmente faremos uma breve definição do Humanismo e seu conceito basilar de formação humana. Em seguida, analisaremos as possíveis influências dessa corrente filosófica na concepção de educação com qualidade nas DCN da Educação Básica a partir de três de seus princípios: educação de qualidade como direito, protagonismo social e emancipação dos sujeitos. Por fim, através de recortes do texto das Diretrizes, identificaremos a presença ou ausência de princípios humanistas no conceito de educação com qualidade, instituído no texto do documento.

O conceito humanista de formação humana

Em uma definição preliminar do pensamento humanista, Mendonça (2006) estabelece que: humanismo, numa perspectiva filosófica, é toda reflexão em torno do ser humano, reconhecendo, portanto, seus valores, suas buscas, seus limites, suas possibilidades de liberdade, seus interesses e todos os aspectos a ele relacionados.

O humanismo se afigura como um espelho multifacetado, no qual se refletem as mais diferentes ações do homem como construtor do mundo que revela a vida nos seus múltiplos sentidos – social, histórico, político, econômico, jurídico, religioso, e tudo o mais que o cinja no seu relacionamento com a realidade (JARDIM, 2009: 3524).

Em uma apropriação dos conceitos basilares do Renascimento, seria o homem o centro do universo. Assim, a formação humana em todos os aspectos, se dá no contexto da sociedade. Todos os aspectos constituintes da sociedade sejam eles de ordem social, política, econômica ou outro, vistos como resultado da ação humana em relação à sua realidade, constituem o homem e por ele são modificados em um fluxo contínuo de mudança, adaptação e construção histórica. Nessa lógica humanista, o homem é ao mesmo tempo construtor e construído da sociedade.

Nessa perspectiva, a educação se dá fundamentada em princípios emancipatórios, reafirmando a escola como espaço de construção social da cidadania para uma real democratização política, econômica e social. Segundo Gadotti (2010: 75), “trata-se de formar para e pela cidadania”.

Nesse contexto, a educação é entendida para além da apropriação de conhecimentos e bens culturais, como possibilidade de compreender o mundo e sua organização social, bem como o papel crítico do homem e sua possibilidade de intervenção na organização social, tendo o exercício da cidadania como uma forma de contribuir para a mudança do mundo.

Segundo Freire (2002: 31), a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação. O que faz com que a educação assuma o papel de ferramenta para apropriação do mundo e também como possibilidade de questionar e até de modificar a realidade. Segundo o autor:

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2002: 43).

A educação em uma perspectiva humanista é, portanto, compreendida como um processo de formação que contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, bem como para a criação ou ampliação de uma consciência social mediante a qual é possível, enquanto cidadão, conhecer, conservar ou modificar valores, culturas e práticas sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa coletivamente.

Ainda segundo Freire:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (FREIRE, 2000: 45).

Em síntese, no pensamento humanista o processo educativo é dialógico, esperançoso, problematizador e transformador, concebendo a educação crítica alicerçada em uma proposta de Estado garantidor de direitos, que dignifica as pessoas ao fundamentar um processo de formação voltado para a emancipação do sujeito, que, diante do desenvolvimento da capacidade de se fazer ouvir, assume, por meio do protagonismo social, a possibilidade de intervir na realidade.

Para tal, o ambiente escolar, como ambiente educativo, deve reunir condições para que a qualidade de todo esse processo seja o ponto de partida para a garantia da dignidade humana, enquanto princípio pedagógico, e seja perseguida em todas as atividades propostas, em todos os espaços constitutivos da escola, nas práticas pedagógicas, na gestão, no currículo, no projeto pedagógico, enfim, no que costumamos chamar de “corrente sanguínea” da escola, cuja tradução pode se dar incorporada na mentalidade de todos que a compõem.

A influência da corrente humanista

A corrente filosófica humanista demarca os limites de sua concepção de educação, que por vezes influencia as concepções de educação com qualidade nos marcos referenciais das políticas educacionais no Brasil. Analisaremos esta influência nas DCN, por considerar que neste documento ela se instaura com mais ênfase.

As DCN foram homologadas pelo MEC, através da Câmara de Educação Básica juntamente com o Conselho Nacional de Educação, no ano de 2010, através da Resolução CNE/CEB nº 4/2010. No entanto, a versão analisada no presente artigo são as DCN publicadas em 2013.

Os objetivos das diretrizes são:

- I. sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II. estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III. orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (DCN, 2013: 7-8)

O documento objetiva estabelecer bases comuns a partir das quais os sistemas, redes ou escolas poderão elaborar seus planos, políticas de gestão ou projetos político-pedagógicos, além de organizar e descrever de forma mais específica e explícita os princípios e diretrizes gerais para a educação instituídos na Constituição Federal 1988 e na LDB de 1996.

Para analisar a influência humanista nas DCN, iremos, de forma sucinta, considerar apenas três aspectos dentre os que fundamentam uma concepção humanista de educação: educação de qualidade como direito, protagonismo social e emancipação dos sujeitos.

A partir desses elementos, podemos analisar as DCN, no intuito de compreender se esses aspectos emergem ou não. Desse modo, a presença desses elementos caracterizaria

uma possível influência humanista na construção da concepção de educação com qualidade nas DCN.

Partindo da análise inicial do documento, ainda nas primeiras páginas das Diretrizes, consta a apresentação de Aloizio Mercadante, então ministro da Educação, da qual destacamos o seguinte trecho:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (DCN, 2013: 4).

Nesta parte do texto, nota-se a presença dos três aspectos supracitados da concepção humanista de educação. Do mesmo modo, em outro trecho da apresentação se lê que:

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (DCN, 2013: 4).

Aqui, também é perceptível a ênfase no protagonismo social e a preocupação com uma formação para a emancipação dos sujeitos, além do reconhecimento do direito a uma educação com qualidade para todos, independente de suas características, condições ou convicções, inclusive àqueles a quem o direito foi negado na idade apropriada.

Considerando as “ideias-força” estabelecidas para a elaboração das DCN, uma espécie de diretrizes para as diretrizes, destacamos as seguintes:

[...] II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

[...] VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;

VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social (DCN, 2013: 9).

Essas ideias-força também nos remetem aos três princípios de uma concepção humanista de educação, que também pode ser observada de forma mais direta nas DCN, onde se destaca a concepção de educação que norteia a elaboração do referido documento. A saber:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. [...]

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (DCN, 2013: 16).

Nesta definição conceitual da educação e de escola, a presença dos ideais humanistas emerge com bastante ênfase ao descrever o papel social da escola, reforçando a sua capacidade contributiva para despertar o indivíduo para o exercício da cidadania e a necessidade do respeito à pluralidade em nossa sociedade. Contudo, mantendo o foco na finalidade da educação escolar de promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Todos esses recortes do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica evidenciam elementos que nos remetem à compreensão de uma concepção de educação com inspiração filosófica humanista.

Educação com qualidade nas DCN da educação básica

Considerando que um dos princípios estabelecidos pela LDB 1996 é uma educação com “padrão de qualidade” e que a CF 1988 institui também como princípio da educação nacional a “garantia de padrão de qualidade”, e considerando ainda a especificidade das DCN em minuciar tais princípios, subentende-se que estejam definidos e/ou caracterizados nas referidas diretrizes. Diante disso, buscaremos especificamente nessa caracterização elementos que remetam à uma concepção humanista de educação com qualidade, que, segundo Freire, pode ser definida como:

[...] uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora[...]. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais (FREIRE, 2001: 23).

Ou, em síntese, pode ser definida como um processo formativo crítico, dialógico, inclusivo, focado na emancipação dos sujeitos e no preparo para o exercício da cidadania. A partir desse conceito humanista de educação com qualidade, procederemos à análise das raízes ideológicas da concepção encontrada nas DCN.

Cabe ressaltar que, ainda que o referido documento englobe, para além das Diretrizes Gerais para a Educação Básica, diretrizes específicas para cada uma das etapas e modalidades da educação básica e, ainda, Diretrizes para a Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais, entre outras, no entanto, neste artigo, problematizaremos a concepção de educação com qualidade definida apenas nas Diretrizes Gerais.

De antemão, é possível afirmar que as DCN se constituem como um dos primeiros documentos oficiais, dentre os marcos referenciais da política educacional brasileira, pós Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a trazer em seu texto uma descrição objetiva da concepção de qualidade em educação, considerando o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, que lhe antecederam. As DCN são o documento cuja caracterização dos elementos que constituem uma educação com qualidade está melhor explicitado.

Inicialmente a educação com qualidade está definida da seguinte forma:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo (DCN, 2013: 21).

Nota-se o esforço em explicar não só de forma geral qual a qualidade pretendida na educação básica, articulada com a dinâmica da vida social e política, com respeito à coletividade e ao planeta, mas também se percebe a tentativa de descrever de maneira consistente o que uma escola precisa ter e fazer para efetivar a educação com qualidade.

A conceituação de uma educação com qualidade que parte do termo “padrão mínimo de qualidade” pode parecer restrita quando a palavra “mínimo” significa limitar-se apenas ao indispensável, contudo, é perceptível que o uso do termo supracitado não é tão limitado, uma vez que estabelece critérios essenciais à oferta de uma educação com padrões bastante abrangentes. Como no trecho:

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma

mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola (DCN, 2013: 23).

Esses critérios reforçam os investimentos necessários em infraestrutura, equipamentos, acessibilidade, qualificação e valorização do profissional da educação, além da atenção à quantidade de alunos por turma e professor, fatores importantes para a garantia do bom funcionamento da escola e para a efetivação de uma educação com qualidade, a partir da garantia de insumos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem.

O documento faz ainda uma extensa referência aos “requisitos” que a escola precisa atender para de fato ser considerada como uma escola de qualidade social. Uma espécie de indicadores de qualidade assim descritos:

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade; III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante; V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII – integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação; VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (DCN, 2013: 22).

No corpo do documento, a descrição dos requisitos para uma escola com qualidade se refere a uma “escola de qualidade social”, cujos objetivos estão assentados na preocupação em construir uma educação dialógica e colaborativa, focada na aprendizagem, que considere os espaços sociais, a diversidade, os direitos humanos, a integração de todos que compõem a comunidade escolar, a valorização e formação dos profissionais da educação e a articulação da escola com outros órgãos para a formação de uma “rede de apoio” à educação, entre outros.

A opção por uma educação com qualidade social remete à concepção humanista de formação humana, que, em linhas gerais, considera todos os aspectos constituintes da sociedade como fruto da ação humana, em um processo educativo emancipatório, pautado na cidadania.

Considerações finais

As concepções de educação e de formação humana são conceitos que adquirem significados distintos, em consonância com a perspectiva teórica sob a qual são elaboradas e instituídas. Portanto, a necessidade de aprofundamento das análises dessas concepções requer sua caracterização e definição, articuladas às correntes filosóficas que lhes inspiram.

Portanto, analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em busca da concepção de educação com qualidade, propondo uma reflexão sobre a influência do pensamento humanista, mostrou-se tarefa necessária para a compreensão de como a escola precisa pensar e de que forma necessita estruturar o seu trabalho, para garantir a tão defendida educação com qualidade.

Em uma perspectiva conceitual de educação escolar, elementos como a realidade da escola, o contexto social no qual está inserida e o público-alvo ao qual ela atende são relevantes para a definição do ideal de educação que defendemos.

Do mesmo modo, o reconhecimento da educação de qualidade como direito de todos, a necessidade de estimular o protagonismo social dos indivíduos e um processo educativo que contribuía efetivamente para a emancipação dos sujeitos são aspectos essenciais a uma concepção de educação de cunho humanista.

A análise do texto das DCN nos permitiu reconhecer indícios que revelam a opção por uma concepção de inspiração humanista, ao revelar a preocupação em ofertar uma educação pública que possua qualidade social, assumindo relevância para uma formação humana emancipatória, com respeito à diversidade, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania, bem como a equidade, na disseminação dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Ainda que uma leitura crítica das DCN nos leve a uma identificação evidente das bases filosóficas humanistas nas quais a concepção de educação escolar que ali está instituída se ancora, nos cabe instigar uma reflexão desses conceitos, mas de forma não estanque, ou como um fim em si.

É importante que a compreensão das bases filosóficas humanistas da concepção de educação com qualidade instituída nas DCN possa, através da ação daqueles que refletem sobre elas e as compreendem, contribuir efetivamente para que o direito a uma educação com qualidade ultrapasse os limites do texto da lei e seja uma realidade em nossas escolas públicas - instituindo-se, também, como ferramenta alternativa de resistência contra avanços conservadores no campo educacional, evidenciados no processo e produto final da BNCC, que restringe as políticas educacionais e cerceia direitos adquiridos.

Faz-se necessário reconhecer, portanto, a necessidade de despender esforços a partir da internalização desses conceitos, no sentido de condicionar a qualidade da educação aos processos de ensino aprendizagem, que conduzem à emancipação humana e ao desenvolvimento de um ensino pautado na contribuição para a construção de uma sociedade mais justa, no local mais fecundo para essa tarefa: a escola.

Recebido em: 29/06/2019 e aprovado em: 11/07/2019

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico] Recife, ANPAE, p. 38-43, 2018.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso: 01/06/2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf . Acesso: 01/06/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 13/06/2019.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, nº.129, p. 1053-1066, out-dez., 2014.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf> Acesso: 13/06/2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Coleção Questões da Nossa Época; Volume 23. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/125> Acesso: 01/06/2019.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JARDIM, Elisa BONESI. **O Humanismo da teoria Freireana para a educação e sua aplicação na cultura dos direitos humanos no Brasil**. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, São Paulo, 2009.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. Orientação de Ferdinand Röhr. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4507>
Acesso: 01/06/2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.